

Quaderni Infanzia

Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia

a cura di
Anna Bondioli e Monica Ferrari

con contributi di
Egle Becchi, Anna Bondioli, Monica Ferrari, Epifania Giambalvo, Elena Mignosi, Gabriella Nigito,
Donatella Savio, Ingeborg Schumann, Michael Schumann

copyright©edizionijunior

NB: copia ad uso personale. È vietata la riproduzione (totale o parziale) dell'opera con qualsiasi mezzo effettuata e la sua messa a disposizione di terzi, sia in forma gratuita sia pagamento

edizioni junior

In copertina: Giacomo Serpotta, *Puttini alati*, Oratori di San Lorenzo, Palermo, 1701 ca.
L'immagine è tratta dal volume di Donald Garstang *Giacomo Serpotta e gli stuccatori di Palermo*, Sellerio Editore, Palermo

Redazione e impaginazione: Cristina Monica

ISBN 88-8434-244-9

© 2004 edizioni **junior** srl,
viale dell'Industria, 24052 Azzano San Paolo (BG)
tel. 035 534123 – fax 035 534143
e-mail: edjunior@edizionijunior.it
www.edizionijunior.it

Prima edizione: dicembre 2004

Edizioni 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
2008 2007 2006 2005 2004

Questo volume è stato stampato
presso Tecnoprint S.n.c.
Romano di Lombardia (Bg)

Stampato in Italia - Printed in Italy

8. Far crescere la professionalità: esperienze di formazione al “pensare riflessivo”

Elena Mignosi

1. Il “mestiere dell’educatore”

Tutti coloro che professionalmente lavorano in ambito educativo¹ si trovano a interagire con una grande complessità: devono far fronte a bisogni non solo di tipo cognitivo ma anche emozionali, affettivi, relazionali; devono considerare la dimensione individuale e quella di gruppo, rispondere istituzionalmente a un mandato di “trasmissione culturale” e parallelamente, come ci ricorda Bruner, di “creazione di cultura”;² si trovano quotidianamente a dover prendere decisioni rispetto a situazioni problematiche aperte, per le quali non esiste una risposta risolutiva anticipatamente disponibile. Fanno continua esperienza, inoltre, del fatto che le proprie azioni, effettuate all’interno di un contesto costituito da soggetti diversi tra loro e a loro volta attivi, non solo hanno esiti che non sono deterministicamente prevedibili, ma si trasformano entrando in un circolo processuale le cui dinamiche non possono essere pianificate in anticipo.³

La formazione degli educatori, che mira solitamente all’acquisizione di un sapere teorico e metodologico generale da applicare poi nell’esperienza, risulta, di fronte a tale complessità, del tutto inadeguata, così come risulta inadeguata l’acquisizione di “tecniche” che indichino le procedure da attivare in ogni situazione possibile, avendo come riferimento un sistema precodificato di strategie risolutive.⁴

¹ Facciamo riferimento principalmente agli insegnanti, ma riteniamo che il discorso possa essere esteso anche agli educatori che lavorano al di fuori dell’istituzione scolastica, in contesti o mandati socio-istituzionali di vario tipo. È evidente che, nel secondo caso, può non essere prioritaria la finalità di un accrescimento di conoscenze.

² Bruner (1986, p. 163) sottolinea che “Il linguaggio dell’educazione è il linguaggio della creazione di cultura, non solo dell’acquisizione o del consumo di conoscenze”.

³ Si veda in proposito anche Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967.

⁴ In questo senso è interessante la distinzione operata da Mortari (2003) tra un “sapere tecnico” (che ha come riferimento situazioni problematiche chiuse, cioè anticipabili) e un “sapere prassico” (relativo alla capacità di analizzare e comprendere le esperienze uniche e singolari che si stanno vivendo e di decidere il tipo di azioni più adeguate da intraprendere).

Un ulteriore problema è costituito dallo scollamento tra il sapere teorico sull'educazione e gli educatori stessi che a tale sapere non partecipano attivamente, ma vi hanno accesso soprattutto come fruitori. Il rischio è quello che la teoria venga percepita come un insieme di nozioni astratte, distanti e non "digeribili" in termini personali e quindi non vitali per la propria esperienza professionale.

Come sottolinea Mortari "nella nostra tradizione culturale, tuttora gravata dal dualismo tra teoria e pratica, l'educatore (ma anche l'operatore sanitario, quello sociale ecc.), 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 definita 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 e al pratico quello di applicare tali strategie, per poi lasciare di nuovo al ricercatore il compito di valutare i risultati conseguiti" (Mortari, 2003, p. 12).

È pertanto necessario ripensare alla professionalità degli educatori, assumendo come fondamentali non solo le competenze tradizionalmente ad essa associate (disciplinari, progettuali, didattiche, metodologiche e valutative....) ma anche quelle che riguardano la persona in senso più ampio.

Il dover prendere decisioni funzionali al conseguimento di determinati risultati chiama in causa, infatti, la capacità di leggere criticamente le specificità del contesto in cui si agisce per valutarne risorse e limiti e, parallelamente, la consapevolezza rispetto alle teorie e alle "comunità di pratiche" sottese al proprio operato;⁵ tale capacità porta con sé l'autonomia di pensiero e l'essere in grado di rivedere continuamente le proprie premesse e la propria prassi educativa. Il fatto poi che ogni azione è situata in un preciso contesto sociale e che l'educatore si trova immerso in una complessa rete di relazioni costituita sia da colleghi o da altre figure professionali sia da una molteplicità di soggetti dei quali ha la responsabilità educativa, necessita di specifiche competenze relative tanto al lavoro di gruppo, quanto alla conduzione di gruppo.

L'indeterminatezza delle azioni educative e la imprevedibilità dei processi attivati e dei contesti sociali con cui, nel tempo, si interagisce, comporta la capacità di tollerare il dubbio e l'incertezza, di porsi "in ascolto" di quanto accade e delle proprie emozioni, di accettare uno "stato di sospensione", non rifugiandosi immediatamente in categorizzazioni o teorizzazioni rassicuranti.

Il sapersi porre in ascolto permette anche di cogliere la dimensione profonda, i bisogni e le richieste non sempre esplicitamente manifesti,

⁵ Si tratta di una consapevolezza relativa al rapporto tra "teoria pubblica e privata", secondo una definizione di Schön (1983). La prima è costituita dal modello o dai modelli teorici di riferimento, la seconda dall'insieme di intuizioni, domande, speculazioni, ipotesi e spiegazioni che informano la propria prassi quotidiana. Parallelamente tale consapevolezza è collegata alla comprensione delle pratiche implicitamente o esplicitamente attuate e condivise dal contesto socio-relazionale di cui si fa parte. Zucchermaglio (1995, p. 247) definisce le *comunità di pratiche* come "un insieme di relazioni durature tra persone, attività e mondo" e come "aggregazioni informali definite non solo dai loro membri, ma dal condividere i modi in cui si fanno le cose e si interpretano gli eventi".

che spesso stanno alla base di azioni e comportamenti individuali e collettivi (e che passano anche attraverso la dimensione non verbale).

La relazione con l'allievo e con i suoi bisogni implica il saper entrare in contatto empatico con l'altro e la mobilitazione di capacità immaginative e creative:⁶ per dare spazio alla visione del mondo dell'allievo "l'insegnante dovrebbe essere più interessato a vuotare – *se stesso* – che a riempire – *l'alunno*. Lo spazio è più importante della conoscenza: è lì che il tessuto immaginativo può nidificare e proliferare" (Disanto, 2002, p. 10). Diviene fondamentale la costruzione di uno spazio mentale condiviso, espressione della dimensione ludica e creativa della relazione educativa; "la relazione educativa può quindi essere intesa come il campo della fantasia, del gioco e della creatività, dove sia possibile tentare di esprimere il nucleo della personalità, il vero sé che, come dice Winnicott, coincide con l'esperienza stessa del vivere".⁷

La creatività del docente si esplica anche nel sapere effettuare in prima persona una elaborazione teorico-metodologica connessa con la propria azione educativa; come sottolinea Pontecorvo, "un'attività educativa ottimale è quella capace di *recepire, chiarire, sollecitare processi attivi di costruzione ed elaborazione delle conoscenze nei discenti*, processi analoghi a quelli propri di un'indagine finalizzata alla comprensione e alla produzione come si ritrova nell'adulto 'creativo': pertanto un docente è in grado di 'insegnare a ricercare', solo se egli stesso è capace di farlo in prima persona, se ha imparato a formulare problemi, a risolverli proponendo e verificando soluzioni ipotetiche, a raccogliere e analizzare dati pertinenti, a trarre da questi conclusioni, anche operative, conseguenti" (Pontecorvo, 1992, pp. 377-378). Il ricorso all'immaginazione, d'altra parte, è necessario anche per l'anticipazione di azioni future e per la formazione di "permanenti abiti procedurali".⁸ Da un punto di vista etico tutto ciò comporta anche la capacità di occuparsi delle conseguenze delle azioni future e di assumersi la responsabilità delle proprie scelte.

Si tratta dunque di un'insieme di capacità e competenze estremamente articolato che è necessario considerare quando si vogliono progettare e attuare percorsi formativi finalizzati a qualificare la professionalità degli educatori.

Nelle prossime pagine presenteremo alcune tra le principali prospettive e proposte che contemplano i molteplici aspetti di cui si è parlato e presenteremo un possibile modello operativo. Infine vedremo brevemente come tale modello è stato attuato nell'arco di tre anni in una scuola dell'infanzia di un quartiere a rischio della città di Palermo.

⁶ Come sottolinea F. Delpidio (2002, p. 75) "possiamo forse dire che l'empatia è alla base della comprensione dell'altro e che questo tipo di comprensione può essere realizzata attraverso l'immaginazione".

⁷ Ibidem, p. 14 - L'incapacità di tollerare gli spazi vuoti limita gli spazi mentali e affettivi disponibili. Riprendendo Winnicott (1958), gli spazi vuoti possono essere considerati come suggestivi spazi potenziali in cui potere organizzare la speculazione attraverso l'attività immaginativa

⁸ Cfr. Dewey, 1933. Dewey puntualizza come il ricorso all'immaginazione necessiti, comunque, di una costante dialettica tra passato, presente e futuro, per non rischiare l'ipotizzazione di azioni astratte e irrealistiche.

2. Apprendere dall'esperienza

Relativamente ai percorsi per attivare conoscenze e competenze che riguardano anche la dimensione personale e soggettiva, sono state elaborate, a partire dalla seconda metà del XX secolo, diverse teorie ed esperienze soprattutto nell'ambito della psicoanalisi, della pedagogia e della psicologia sociale.⁹

Ipotesi su come sostenere e migliorare il sapere dei "pratici" in diversi campi sono state d'altro canto elaborate oltre che nell'ambito delle scienze dell'educazione, anche nell'ambito della psicologia della formazione e della teoria delle organizzazioni.¹⁰

Anche se naturalmente con prospettive diverse è possibile rintracciare nelle varie scuole di pensiero *l'apprendere dall'esperienza* come modalità privilegiata per integrare le conoscenze con la dimensione soggettiva e per attivare capacità creative e metacognitive.

Ma che cosa significa, concretamente, "apprendere dall'esperienza"? Proviamo ad approfondire brevemente entrambi i termini.

Secondo la maggior parte degli approcci teorici e, in particolare, secondo la prospettiva socio-costruttivista,¹¹ il concetto di apprendimento è strettamente connesso a quello di cambiamento; come sottolinea Bateson "l'essenza dell'epigenesi sta nella ripetizione prevedibile; l'essenza dell'apprendimento e dell'evoluzione sta nell'esplorazione e nel cambiamento" (Bateson, 1979, p. 70).

L'apprendere si pone, dunque, in una dimensione temporale continua e si configura come sviluppo di capacità operative e di transfer (in termini piagetiani), capacità di "attivazione" di fronte al nuovo (autonomia e creatività), curiosità, capacità di apprendere ad apprendere (*deutero apprendimento* nell'accezione di Bateson). Il soggetto viene concepito come "attivo" e "costruttore della propria conoscenza" all'interno di un contesto sociale e culturale e il livello esperienziale diventa fondante. È da rilevare come ogni processo di cambiamento porti con sé la capacità di mettersi in discussione, di tollerare il dubbio, l'incertezza e la frustrazione, di contemplare l'imprevedibilità e quindi di potere affrontare il nuovo e il "non cono-

⁹ Gli psicoanalisti e, in seguito, gli psicoterapeuti, si sono posti per primi il problema di una formazione degli operatori che si occupasse della "dimensione interna" e si facesse carico della persona nella sua totalità, consapevoli dell'importanza delle dinamiche interpersonali all'interno della relazione terapeutica. In ambito pedagogico la riflessione sulle implicazioni emozionali e affettive nella relazione educativa è strettamente connessa a tali elaborazioni; su un altro versante, la rilevanza della dimensione soggettiva, del dialogo intersoggettivo e della riflessione intesa come sguardo rivolto al pensiero nel suo accadere, trovano le proprie radici nella fenomenologia; lo stretto rapporto teoria-prassi, il valore dell'esperienza, del pensiero riflessivo e della consapevolezza ad esso collegata sono, infine, da rintracciare nel pedagogia attivistica statunitense e in particolare nell'opera di J.Dewey

¹⁰ Si vedano, tra gli altri, Carli, Paniccia, 1999; Demetrio (a cura di), 1994; Lanzara, 1993; Schön, 1983; Spaltro, De Vito Piscicelli, 1990; Zan, Selleri, David, 1988.

¹¹ Cfr. Bocchi, Ceruti, 1985; Fabbri Montesano, Munari, 1984; Ceruti, Montesano et al., 1985; Ugazio (a cura di), 1988.

sciuto".¹² In una prospettiva più strettamente psicodinamica, l'apprendimento è un atto referenziale che ricade sul soggetto; in questo senso riveste un valore nella costruzione della propria identità, nel riconoscimento del proprio essere e del proprio saper essere in una prospettiva soggettiva e personale. È anche un atto sociale perché è la comunità che stimola l'istinto di appropriazione del sapere, a volte lo gratifica e lo sostiene, altre volte lo annulla frustrando le urgenze conoscitive e il desiderio di esplorare nuovi spazi di conoscenza. Bisogna anche ricordare la complessità del rapporto esperienza/apprendimento, in quanto "(...) i nostri 'modelli interni' tendono attivamente a ricreare esperienze congruenti con la propria storia relazionale, e questo costituisce un aspetto particolarmente rilevante del comportamento umano" (Stern, 1985, pp. 10-11).¹³

Per quanto concerne l'esperienza, sia in ambito pedagogico che psicologico viene evidenziato che essa non coincide con il mero "vis-suto", ma prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria per comprenderne il senso.¹⁴ Conseguentemente il fare, l'agire in assenza di una riflessione, non coincide con l'esperire: l'esperienza è "pensare su quello che si fa" e si serve della pratica per accrescere la conoscenza. Nell'esperienza si verifica l'intreccio e la riorganizzazione delle conoscenze pregresse arricchite, amplificate o piuttosto ridefinite e vivificate da quelle attuali.¹⁵

Il sapere che viene dall'esperienza non prende quindi forma come semplice conseguenza del partecipare a un contesto esperienziale ma presuppone l'intervento della riflessione.

¹² "Il dubbio grazie al quale il soggetto si interroga sulle condizioni di emergenza e di esistenza del suo stesso pensiero costituisce (...) un pensiero potenzialmente relativista, relazionale e conoscitore di se stesso" (Morin, 1982, p. 21). Si potrebbe avvicinare la complessità e ambivalenza degli stati emotivi che accompagnano un effettivo processo di apprendimento al concetto di *unheimlich* (perturbante) introdotto da Freud (1919), in antitesi a *heimlich* (confortevole, tranquillo, da Heim, casa) e quindi familiare, abituale. Freud nota che è ovvio dedurre che se qualcosa suscita spavento è proprio perché non è noto e familiare, ma rileva anche che non tutto ciò che è nuovo e inconsueto è necessariamente spaventoso e sottolinea la connessione di *unheimlich* con il senso di "affioramento di una dimensione nascosta". Tale dimensione può trovarsi quindi, inaspettatamente, anche in ciò che è più familiare.

¹³ Una tale prospettiva, che rimanda al concetto del sé e al rapporto tra identità e cambiamento, è stata particolarmente approfondita dalla Psicoanalisi che mette in relazione la capacità/possibilità di "pensare i pensieri" e di essere creativi con la maturazione e l'integrazione dell'io e con la libertà psichica che ne deriva (cfr. Anzieu, 1994; Bion, 1965, 1970; Spira, 1985; Winnicott, 1965, 1971).

¹⁴ Rileva in proposito Mortari, (2003, p. 19): "Mancando l'esercizio del pensare (...) viene meno la possibilità di costruire un proprio spazio simbolico in cui consistere, nel cui orizzonte cioè dar forma alla propria originale presenza nel contesto in cui ci si trova ad agire. Quando la mente evita l'esercizio del pensare riflessivo, si finisce per stare in una situazione di anonimìa, *dove ci si sottrae alla possibilità, ma anche alla responsabilità*, di cercare il senso dell'esperienza e quindi di farsi autori e autrici consapevoli di quello che si va pensando e si va facendo". Per una prospettiva psicologico-culturale, si veda anche Bruner, 1990.

¹⁵ "Il pensare modifica sempre lo stato precedente della mente ed è la continua riformulazione dei significati che provengono dalle esperienze che ci permette di apprendere e di costruire un modello mentale di riferimento" (Vigna, 2002, p. 112).

Vi è una riflessione che si sviluppa retrospettivamente e consiste nel ripensare alle proprie azioni per meglio comprendere (grazie anche allo spazio/tempo che intercorre dalla pratica) il senso del proprio fare e le proprie “modalità di funzionamento”,¹⁶ per discriminare tra situazioni simili di significato differente, per trovare connessioni e divergenze, per rimettere in discussione e problematizzare, in un processo che si configura come una spirale aperta, quanto già acquisito in precedenza.

Vi è anche una riflessione che si esplica “nel corso dell’azione”, in cui pensiero e azione non sono separati; tale forma di riflessione viene attivata dalla “sorpresa”, da accadimenti o risultati non attesi all’interno di situazioni note (qualora non si sia obnubilati dalla routine o dal tecnicismo). È, in un certo, senso connaturata con la pratica, con l’unicità di ogni situazione e con lo stato di incertezza ad essa collegato. Così la descrive Donald Schön: “C’è qualche fenomeno enigmatico, problematico o interessante che l’individuo sta cercando di affrontare. Quando egli cerca di coglierne il senso, riflette anche sulle connessioni implicite nella sua azione, che fa emergere, critica, ristrutturare e incorpora nell’azione successiva. È questo processo complessivo di riflessione nel corso dell’azione che è fondamentale nell’arte mediante la quale i professionisti a volte affrontano bene situazioni connotate da incertezza, instabilità, unicità e conflitti di valore” (Schön, 1983, p. 76).¹⁷

Saper riflettere durante l’azione, dunque, permette l’esplicitazione di una “conoscenza tacita” e accresce il livello di consapevolezza rispetto a se stessi e al proprio fare; “quando qualcuno riflette nel corso dell’azione diventa un ricercatore operante nel contesto della pratica. Non dipende dalle categorie consolidate della teoria e della tecnica, ma costruisce una nuova teoria del caso unico” (ivi, p. 94).¹⁸

Nell’*apprendimento dall’esperienza* viene dunque risolto il problema dello scollamento tra la teoria e la prassi in educazione, in quanto nei continui rimandi dall’una all’altra, attivati dai processi di riflessione, gli educatori sono attivamente e personalmente coinvolti in un

¹⁶ La riflessione nel tempo sui propri processi cognitivi, sui propri presupposti, sulle procedure adottate, ma anche sulle proprie emozioni e modalità di interazione con gli altri si configura come una “riflessione di secondo ordine” in quanto, partendo dall’esperienza e ritornando all’esperienza, si pone a un meta-livello e accresce la conoscenza di sé e la consapevolezza. Sostiene Morin che “non è più soltanto a posteriori che la conoscenza interviene: è anche nel corso stesso della conoscenza, del pensiero e dell’azione; così il pensiero può pensarsi facendosi, nel suo movimento stesso. Possiamo sempre mettere il nostro punto di vista nell’orbita del meta-punto di vista (riflessivo) e farlo ritornare al punto di vista pilota, integrando ad esso la lezione della riflessività, in altre parole modificando la conoscenza, il pensiero o l’azione in virtù della presa di coscienza” (Morin, 1986, p. 215).

¹⁷ Dewey (1933), al quale Schön esplicitamente si ispira, vincola lo sviluppo della riflessione a uno stato di perplessità, di dubbio, di difficoltà cognitiva. Ma la situazione problematica o ambigua che solleva perplessità non è un fatto oggettivo che esiste indipendentemente da chi pensa; è la capacità del soggetto di porre attenzione al “divenire delle cose” che gli permette di cogliere la particolarità dell’esperienza e di farvi fronte in modo originale

¹⁸ È da rilevare che la capacità riflessiva, in questo senso, non va pensata come conseguente al percepire stati di incertezza ma come quella “postura mentale” che mette a fuoco stati di incertezza. È per questo che, secondo Mortari (2003), andrebbe utilizzata come una “disciplina mentale”.

percorso ideativo e, parallelamente, di continua sistematizzazione. “Una buona pratica – nota Mortari – implica ideazione e progettazione a partire dall’esperienza vissuta, e quindi un contributo soggettivo che consenta la costruzione di un sapere esperienziale. Per essere efficace la pratica deve essere illuminata da una teoria elaborata a partire dalla pratica stessa” (Mortari, 2003, p. 13).¹⁹

Ma “apprendere dall’esperienza” significa anche potere dare spazio alla soggettività di ciascuno e alla dimensione emozionale che è sempre coinvolta nella prassi, soprattutto quando questa si esplica attraverso la relazione con gli altri. Come sottolinea Disanto, “con lo sviluppo del pensiero si crea uno spazio di consapevolezza dell’esperienza emotiva, si dà un significato a ciò che osserviamo, nonché alle relazioni che viviamo, correlando simultaneamente dati consci e inconsci” (Disanto, 2002, p. 26);²⁰ e ancora, “il cambiamento di una persona passa attraverso l’apprendere dalla partecipazione a un’esperienza emotiva, l’unica che possa insegnare anche qualcosa sui dinamismi mentali utilizzati per affrontare e risolvere i problemi” (ivi, p. 7).²¹

L’entrare in contatto con le proprie emozioni chiama in causa direttamente le capacità osservative e auto-osservative; rilevando che si tratta di un fenomeno che riguarda tutto il sapere scientifico, in ambito psicologico si sostiene che “l’apprendere dall’esperienza e attraverso l’osservazione significa in primo luogo imparare che osservare non consiste in un fuggevole vedere, bensì in un immergersi nell’evento, accoglierne le vibrazioni sensoriali, ‘sentire’ le emozioni e denominarle per ampliare il nostro repertorio sensitivo e affettivo dal quale attingere per imparare”.

La riflessione, in questo senso, si configura anche come “autori-flessione” che contribuisce a sostenere i processi di cambiamento e permette di accettare il “rischio trasformativo” che ogni reale relazione con l’altro da sé comporta.

Trasferendo quanto detto nella prospettiva della formazione professionale in ambito educativo, è quindi fondamentale programmare tempi e modalità per consentire agli educatori di “imparare a riflette-

¹⁹ Sul piano immaginario il rapporto tra teoria e prassi si configura come un *nastro di Moebius*, in cui la separazione delle due facce è solo apparente e in cui inizio e fine si confondono ricorsivamente. È infatti come porre il proprio agire all’interno di un modello teorico-metodologico che viene modificato costantemente dal *feed-back* che riceve dall’esperienza, che a sua volta è modificata costantemente dal *feed-back* che riceve dal modello teorico. La qualità di un tale “andamento” non va intesa in termini prettamente cumulativi, ma soprattutto in termini *trasformativi*.

²⁰ Già Dewey aveva messo in risalto come “non è possibile alcuna integrazione del carattere e della mente se non vi è la fusione dell’elemento intellettuale e dell’elemento emotivo, del significato e del valore, del fatto e della immaginazione che va oltre il fatto, nel regno delle possibilità desiderate” (Dewey, 1933, p. 385). In ambito psicoanalitico Bion (1965) ha ipotizzato che ci sia una “trasformazione” nella psiche che permetta di passare da una esperienza emotiva a una conoscenza di tale esperienza. Restano quindi presenti due livelli, due iscrizioni della stessa esperienza.

²¹ Se l’esperienza emotiva non può essere “pensata”, ci si rifugia nell’azione, nel “fare”, che diviene un’alternativa al percorso conoscitivo.

re” riflettendo sulla propria pratica, cercando di tenere insieme la dimensione cognitiva, gli aspetti tecnici e la dimensione emozionale e facendo parallelamente attenzione al piano sociale e organizzativo.²² Contemplare una tale complessità all’interno di un percorso di formazione è, certamente, una questione di non facile soluzione.²³ Nel prossimo paragrafo verrà presentato un modello operativo che tenta di considerare e di collegare tra loro i diversi aspetti, ma prima è necessario puntualizzare alcuni punti importanti relativi all’apprendere dall’esperienza all’interno di contesti lavorativi in cui è coinvolta una moltitudine di soggetti interrelati in vari modi.

Uno dei problemi da affrontare riguarda il fatto che, comunemente, gli educatori (così come la gran parte dei professionisti pratici) usano il proprio sapere esperienziale senza essere consapevoli del suo spessore e hanno la tendenza a sottovalutare e a ignorare quello che fanno meglio; non sono quindi in grado di fornire e fornirsi spiegazioni sulle azioni che hanno successo e ciò produce, parallelamente, uno stato di insicurezza e di dipendenza dall’esterno (teorie diverse tra loro, metodologie preconfezionate, esperti prestigiosi...). È quindi necessario che siano sostenuti in un processo di esplicitazione e di valorizzazione della propria prassi, nonché di se stessi in quanto pratici, anche al fine di promuovere la capacità di *pensare da sé a partire da sé*.²⁴

L’esperienza di chi lavora in un servizio educativo, però, non può essere scissa dal contesto in cui viene attuata: è necessaria una visione *situata* della conoscenza e dell’apprendimento poiché “il funzionamento individuale è parte di un più ampio funzionamento sociale che è ‘situato’ in uno specifico contesto definito anche dalla presenza di altri, ed è ‘distribuito’ non solo fra i soggetti partecipanti alla situazione, ma anche fra gli artefatti cognitivi e tecnologici di cui ciascu-

²² Schön (1983, p. 16) individua tra i problemi della formazione professionale la tendenza dei professionisti e dei ricercatori a interpretare la “riflessione sulla pratica” in base alle dimensioni emotive e interpersonali della pratica e a trascurare le capacità “tecniche” della pratica più strettamente associate a competenze professionali precisamente determinate.

²³ Al di là del modello dell’aggiornamento tradizionale (in cui, solitamente, si erogano informazioni in assetto frontale in un arco di tempo limitato), riteniamo che alcune tra le principali modalità di formazione che oggi vengono proposte agli educatori propendano comunque per l’uno o per l’altro degli aspetti considerati: il metodo autobiografico e la “formazione narrativa” (cfr. Demetrio, 1997; Cambi, 2002), pur nel loro interesse, ci appaiono centrati più su una dimensione personale e soggettiva; le esperienze che hanno alla base la prospettiva psicoanalitica appaiono sbilanciate sul versante emozionale e affettivo-relazionale (cfr. Salzberger-Wittenberg et al., 1987; Blandino, Granieri, 1995; Disanto, 2002); molte altre esperienze si focalizzano su aspetti tecnici (nuovi metodi di insegnamento, nuovi modelli di programmazione da sperimentare) o cognitivi (riflettere sui propri processi mentali, sulle proprie strategie ecc.).

Un discorso a parte va fatto per i percorsi di formazione di *educational evaluation* (secondo una prospettiva ecosistemica e organizzati in termini di autovalutazione e di riflessione di gruppo), poiché coinvolgono l’insieme delle dimensioni da noi considerate. Cfr. Bondioli, 1993; Becchi, Bondioli (a cura di), 1997; Bondioli, Ghedini (a cura di), 2000; Mignosi, 2001.

²⁴ Schön (1983) sostiene l’importanza di definire i fenomeni fondamentali per la pratica competente e di “aiutare i professionisti a coltivare un’arte della descrizione di tali fenomeni”. In proposito si veda anche Mortari, 1999; 2003.

no si serve” (Pontecorvo, 1993, p. 1),²⁵ e le specifiche competenze e conoscenze di una comunità sono collegabili alla sua organizzazione e alla sua struttura sociale (Zucchermaglio, 1995).

Fondamentale in questa prospettiva risulta il concetto di “contesto”, secondo l’accezione di Bateson (1972), come *luogo sociale* in cui si verifica una certa relazione e come *contesto di apprendimento* in cui un certo comportamento o un certo fenomeno si è sviluppato. Bateson sottolinea, inoltre, che il contesto è legato alla nozione di *significato*: prive di contesto le parole e le azioni non hanno alcun significato. Il contesto è dunque una “matrice di significati” in quanto trama dei rapporti che continuamente si definisce e si ridefinisce fra una molteplicità irriducibile di luoghi di osservazione e di spiegazione che si mischiano e correlano continuamente tra di loro.

Gli individui si formano all’interno di un contesto che viene quindi parallelamente coinvolto nel suo complesso nei processi di apprendimento. Come rileva Schön (1983), quando si considera chi svolge la pratica professionale come *agente un contesto organizzativo*, l’idea di pratica riflessiva si intreccia con quella di apprendimento organizzativo. “L’apprendimento di un’organizzazione è decretato dagli individui e dipende dall’abilità di questi di fungere da professionisti riflessivi, specie quando il tipo di apprendimento in questione è (...) un ‘apprendimento a doppio ciclo’ o ‘apprendimento di secondo ordine’ (imparare a modificare i valori e le assunzioni fondamentali di un’organizzazione).²⁶ Viceversa, quando i membri di un’organizzazione quale una scuola o un’impresa cercano di accrescere la propria capacità di operare come professionisti riflessivi, essi mettono nuove domande in relazione con il sistema di apprendimento di quella organizzazione. Le imprese dell’apprendimento organizzativo e della pratica riflessiva sono complementari” (Schön, 1983, p. 19).²⁷

Gherardi (1994) sottolinea che qualsiasi comunità che collettivamente gestisce processi di lavoro e processi di soluzione dei problemi e di istituzionalizzazione delle soluzioni che si sono dimostrate efficaci ed efficienti, è una “comunità che apprende”; nota però che l’attività riflessiva nelle organizzazioni non solo è assai poco sviluppata,

²⁵ Si veda in proposito anche Bruner, 1990.

²⁶ L’apprendimento, in tal senso, può essere collocato nel contesto dei cambiamenti nel “modo di vedere”, cioè nella prospettiva interpretativa di una comunità (Seely Brown, Duguid, 1991), poiché provoca conseguenze anche sul modo stesso di *concepire e dirigere il cambiamento*. In una tale prospettiva si colloca l’importante contributo di Argyris e Schön (1978), che distinguono tre tipologie di apprendimento, riferendosi ai concetti di *single loop* (apprendimento organizzativo in termini di adattamento ai problemi e agli stimoli del contesto d’azione in base a schemi consolidati), *double loop* (apprendimento in termini di individuazione di modalità inedite di soluzione dei problemi attraverso l’invenzione di nuovi schemi d’azione e di ristrutturazione sia sul piano cognitivo che socio-relazionale) e *deutero learning* (capacità di apprendere ad apprendere).

²⁷ Nelle stesse pagine lo studioso nota anche che, nonostante il suo lavoro sia stato, nel complesso, ripreso e citato numerose volte da chi si occupa di formazione, è stata ignorata una delle sue tesi fondamentali, cioè “il ruolo degli individui quali agenti di indagine riflessiva dell’organizzazione e i contributi delle loro teorie in uso ai sistemi di apprendimento organizzativo che favoriscono o impediscono l’efficacia dei singoli agenti di apprendimento”. A nostro avviso ciò denota il persistere in ambito formativo di una difficoltà a fare propria una prospettiva psicosociale e organizzativa.

ma vi sono notevoli barriere o scarsi incentivi a farla diventare una routine.²⁸ “Gli individui e le organizzazioni per la maggior parte del tempo e delle attività fanno affidamento sulle abitudini mentali, su quanto è dato per scontato, sul pensare come al solito, sul funzionamento in automatico e sulle decisioni quasi automatiche” (ibidem).

Assumendo la prospettiva organizzativa, un'altra questione importante è costituita dai “saperi impliciti” interni ad ogni contesto lavorativo.

Molti studiosi delle organizzazioni, utilizzando termini diversi per esprimere lo stesso concetto (anche se con sfumature di senso differenti), sottolineano che, all'interno di ogni comunità di pratiche, coesistono “fisiologicamente” due dimensioni che sono determinanti ai fini di una comprensione della cultura e dei saperi delle organizzazioni e delle loro “dinamiche di apprendimento”. Si tratta di una dimensione formale, predefinita, *esplicita*, “dichiarata istituzionalmente” e “consacrata nei documenti” e di una “dimensione di fatto”, *implicita*, spontanea e non formalizzata, legata alle pratiche “effettivamente” agite da/tra i membri dell'organizzazione.²⁹

Trasferendo questo problema in ambito educativo è possibile notare 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 pratiche abitudinarie, setting precostituiti, modalità operative usuali. Tale pedagogia 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 ogni percorso di formazione all'interno di contesti educativi è quindi necessario far sì che vengano conosciute e riconosciute le “pratiche informali” che caratterizzano l'organizzazione sia come risorsa (nella loro funzione potenzialmente innovativa), sia come fonte di resistenza al cambiamento in quanto fortemente caratterizzanti l'identità e la cultura interna di una comunità e, per lo più, inconsapevoli.

Bisogna infine rilevare che quando l'attività riflessiva è indirizzata a esaminare profondamente i presupposti del pensare e a mettere in questione teorie e convinzioni date per scontate, quando solleva dubbi e provoca incertezze, assume l'aspetto di un processo non facilmente controllabile, perché segue percorsi imprevedibili. Anche se, come sostengono i teorici dell'organizzazione, l'incertezza e l'instabilità costituiscono delle “risorse” e non delle “minacce” per il sistema,³⁰

²⁸ Probabilmente “la gente nelle organizzazioni ha troppo da fare per avere tempo per pensare a quello che sta facendo” (Gherardi, 1994, p. 170) – Ciò è, in particolare, caratteristico di un servizio educativo, in cui si ha un mandato sociale e in cui la parte principale del lavoro si esplica continuamente attraverso la relazione con l'altro/gli altri.

²⁹ Cfr. Zan, 1988; Seely Brown, Duguid, 1991; Gherardi, 1994; Lipari, 1995; Zucchermaglio, 1995.

³⁰ Cfr. Zan, 1988; Lanzara, 1993; Fabbri, 1994. Munari sottolinea come le scienze della complessità esigano, comunque, un nuovo tipo di rapporto nei confronti del sapere da loro prodotto: “un rapporto pronto ad accettare l'incertezza non come un errore da correggere, ma come una caratteristica inevitabile; pronto a vivere nell'impermanenza, ad accettare il mutamento, a privilegiare i percorsi più che i traguardi, a non cercare affannosamente la risposta definitiva” (1993, p. 111).

assumere questa prospettiva nella pratica comporta anche la necessità di considerare l'attivarsi di difese inevitabilmente connesse all'incognita e al "diverso" che ogni reale apprendimento nasconde. Anche all'interno di una organizzazione, così come a livello individuale, i processi di cambiamento sono connotati da un meccanismo di protezione dall'ignoto che si esplica attraverso un atteggiamento paradossale che Fabbri (1994) equipara a quello adolescenziale e che è caratterizzato da "voglia di sapere e paura di pensare".

Per far scoprire il "piacere di pensare" diventa allora fondamentale per l'organizzazione la creazione di spazi rassicuranti, tali da consentire lo sviluppo della capacità di mettersi in discussione, di tollerare dubbio, frustrazione e insuccesso, di far fronte alla "imprevedibilità" e quindi di potere affrontare il nuovo e il cambiamento.

In psicoanalisi lo sviluppo dell'attitudine a realizzare l'esame di realtà mediante rielaborazione delle ansie di base e dei meccanismi difensivi rivelatisi non più funzionali, viene indicata con l'espressione *capacità negativa*. Con questo termine, che W. Bion ha preso in prestito dal poeta romantico J. Keats, viene intesa la capacità di fronteggiare le situazioni di crisi. È la capacità di sostare nell'incertezza, resistendo alla spontanea tentazione di ricercare rassicurazioni di comodo (cfr. Bion, 1970).

Come rileva Lanzara: "(...) Nella *Negative Capability* sta la fonte di un particolare tipo di agire: un agire che per così dire nasce dal vuoto, dalla perdita di senso e di ordine, ma che è orientato all'attivazione di contesti e alla generazione di mondi possibili" (Lanzara, 1993, p. 13). Tuttavia la *Negative Capability* non è solo disposizione esistenziale all'esperienza dell'incertezza. Essa implica anche una *disposizione cognitiva*: proprio questo stato di indeterminatezza e di temporanea assenza di direzione permette di prestare attenzione ad aspetti della situazione che la tensione performativa al risultato e alla riduzione d'incertezza o il ritmo inesorabile della routine non permettono di "vedere" e apprezzare. "Le deviazioni dalle situazioni 'normali' contengono un potenziale d'innovazione per chi è capace di tollerare la provvisoria assenza di ordine e direzione" (ivi, p. 15).

Se si fa propria una prospettiva che guarda alla "comunità che apprende" e se si considera, nello specifico, un contesto educativo per eccellenza, quale l'istituzione scolastica, non si può non rilevare la centralità della dimensione comunicativa e relazionale e, ancora una volta, la complessità legata da un lato ai diversi sottoinsiemi sociali esistenti (organi collegiali, gruppi di programmazione, gruppi con genitori, gruppi classe, piccoli gruppi di apprendimento, laboratori ecc.), dall'altro alla stessa "responsabilità educativa" e al rapporto con gli allievi (di cui si è parlato nel primo paragrafo).

Siamo del parere che, nel progettare un percorso di formazione all'interno di un servizio educativo, è quindi necessario farsi carico anche della "dimensione di gruppo", considerandola sia come *strumento* che come *obiettivo* del lavoro con gli insegnanti (in quanto parte costitutiva della professionalità educativa).³¹

³¹ Si fa riferimento principalmente alla prospettiva psicosociale e psicoanalitica. All'interno di tale prospettiva, Tartarelli (1990, p. 11) sottolinea che "lo stare in gruppo è riconducibile a un *comportamento organizzativo* che vede la capacità di lavorare in gruppo come una caratteristica del ruolo ricoperto".

Generalmente, all'interno della scuola, la dimensione sociale in cui ciascun docente è "istituzionalmente" immerso, non viene utilizzata consapevolmente come strumento di lavoro, trasformandosi così, spesso, da risorsa in limite.³² Affrontare in solitudine (se non addirittura in un clima di competizione) situazioni difficili attive vissute di frammentazione, impotenza, aggressività contro l'oggetto/soggetto di attenzione (in questo caso l'alunno, ma anche l'intero gruppo classe), che non consentono di riconoscere e gestire le difficoltà nella relazione con i propri allievi.³³ Parallelamente trovarsi a lavorare all'interno di una istituzione, insieme ad altri, in una realtà in cui prevale il piano individuale rispetto a quello collettivo, determina e/o amplia "situazioni di disagio" sia a livello personale che di sistema.

È ipotizzabile che l'uso intenzionale della *dimensione di gruppo* come "spazio di contenimento/attraversamento" (cfr. Bion, 1961, 1970) consenta l'elaborazione e il superamento di tali disagi, (perché dà la possibilità di scambiare pensieri, di condividere emozioni, di non essere soli di fronte ai problemi, all'interno di una "logica plurale" invece che "singolare")³⁴ e contribuisca a creare una "cultura condivisa", indispensabile per progredire nel processo di cambiamento e, più in generale, nello sviluppo del servizio educativo.

Tale dimensione, inoltre, permette di cogliere come la "realtà" si costituisca dalle infinite possibilità di intreccio delle infinite relazioni possibili e quindi appartenga alla "logica delle descrizioni"³⁵ e consente, quindi, di affrontare i problemi in termini dinamici e multifocali, di accogliere la soggettività e di sperimentare la diversità come risorsa.

³² "Le situazioni di lavoro, con le loro continue istanze operative, impediscono una riflessione sistematica e, quindi, un utilizzo delle esperienze volto a ricercare la chiave di lettura per una comprensione della realtà che eviti le fughe nella banalizzazione, soluzioni parziali (con il risultato di mortificare la complessità del reale), spostamenti (al di fuori di sé e del contesto) dei problemi che impediscono di lavorare bene" (Tartarelli, 1990, pp. 11-12). Come rileva la stessa Tartarelli relativamente allo specifico della professionalità docente, è strana anche l'idea che chi non sa lavorare in gruppo possa insegnarlo ad altri, come nella scuola dove al difficile funzionamento dei gruppi di lavoro dei docenti sembra debba corrispondere un buon funzionamento del gruppo alunni.

³³ Rileva Salzberger-Wittemberg: "Il conflitto tra la tensione e lo stress porta molti insegnanti a desiderare di abbandonare definitivamente la consapevolezza della sofferenza dei loro alunni" (Salzberger-Wittemberg et al., 1987, p. 14).

³⁴ "Nella situazione del gruppo di lavoro ci si rende conto che l'unità è possibile anche attraverso la cooperazione e che il pensiero stesso unisce e può essere una difesa e un superamento, insieme, dell'angoscia stessa" (Agosta, 1987, p. 271).

³⁵ Come afferma Bateson: "La relazione non è interna alla singola persona; non ha senso parlare di 'dipendenza', di 'aggressività' o di 'orgoglio' e così via. Tutte queste parole affondano le loro radici in ciò che accade tra una persona e l'altra, non in qualcosa che sta dentro una sola persona" (Bateson, 1979, p. 179).

Laddove il gruppo riesce a istituirsi come “gruppo di lavoro”,³⁶ si ha parallelamente una *ricaduta sul piano operativo*, in quanto si ha la possibilità di passare dall’incertezza alla presa di coscienza del proprio ruolo e della propria identità, di reinvestire nuove energie nel lavoro, ritrovando il “senso” dell’operare. Inoltre, utilizzando una “mente di gruppo”, i singoli hanno la possibilità di sviluppare conoscenze, riflessioni di tipo teorico e di pervenire a soluzioni di tipo operativo più ricche e soprattutto più ampie rispetto al proprio livello individuale.³⁷

Ma il gruppo è anche il luogo dove la rete di comunicazioni (e di “emozioni”) è al massimo livello di complessità: nei gruppi l’aspetto comunicativo si complica con l’area del metodo e della relazione.³⁸

Il percorso che vede l’evoluzione di un gruppo in un gruppo di lavoro non avviene, pertanto, spontaneamente o naturalmente, salvo raris-

³⁶ Nel differenziare il “gruppo” dal “gruppo di lavoro”, Quaglino et al. (1992, pp. 23-28), definiscono il primo come “una pluralità in interazione, con un valore di legame, che ne determina l’emergenza psicologica. Pluralità, interazione e legame determinano a loro volta la sua esistenza come sistema complesso”; essi dichiarano inoltre che: “ Il gruppo di lavoro è soggetto diverso dal gruppo. Mentre il primo è una pluralità in interazione, un gruppo di lavoro è una pluralità in *integrazione*. (...) L’interazione produce un *essere dentro* la situazione del gruppo, un percepire gli altri come amici o come rivali, un avere coscienza dell’esistenza di un insieme. L’interazione tuttavia non è sufficiente a definire un gruppo di lavoro. Nella costruzione di un gruppo di lavoro il passaggio successivo all’interazione è *l’interdipendenza*, cioè l’acquisizione della consapevolezza dei membri di dipendere gli uni dagli altri, con il relativo sviluppo della rappresentazione della rete di relazione con gli altri. (...). I vantaggi e i costi dell’integrazione sono distribuiti tra tutti i soggetti coinvolti. (I costi sono riassumibili nei costi del cambiamento). L’integrazione sviluppa, attraverso un processo di *negoziiazione*, la *collaborazione*, che definisce un’area di lavoro comune, di partecipazione attiva di tutti i membri e che si fonda su relazioni di fiducia tra i membri. *La condivisione* è l’esito della negoziiazione ed è la condizione che vede l’intero gruppo impegnato per rendere operative le decisioni prese e per raggiungere gli obiettivi. La condivisione stabilisce un contratto psicologico nel gruppo, che fornisce significato al lavoro svolto e permette agli individui di riconoscere il risultato ottenuto dal gruppo come proprio risultato.”

³⁷ “Ci si muove dal presupposto che sia possibile far evolvere un gruppo in gruppo di lavoro e che questo sia tanto più necessario se il gruppo è inserito in un sistema sociale organizzato che gli assegna un compito e si attende dei risultati. La relazione tra individui, in presenza di un compito assegnato in un’organizzazione di lavoro, richiede un soggetto più armonico e meglio organizzato di quanto non sia un gruppo, in grado di contenere e rispondere a esigenze che provengono da soggetti diversi: gli individui, il gruppo, l’organizzazione” (Quaglino et al., 1992, p. 10).

³⁸ Come è stato evidenziato da Bion (1961), nel gruppo le individualità si incontrano e si confrontano su un piano, prima di tutto, di relazione emotiva e affettiva. Se prevale la dimensione emotiva su quella “razionale” caratteristica di un gruppo di lavoro, il gruppo si organizza in “assunti di base”: “L’attività del gruppo di lavoro è ostacolata, deviata e talvolta favorita da certe attività mentali che hanno in comune l’attributo di forti tendenze emotive. Queste attività, a prima vista caotiche, acquistano una certa strutturazione se si ammette che esse derivino da alcuni assunti di base comuni a tutto il gruppo” (Bion, 1961, p. 92). Bion sottolinea anche l’incapacità dei gruppi in “assunto di base” a tollerare uno sviluppo, poiché tutti gli assunti di base sono stati emotivi difensivi tendenti a evitare la frustrazione inerente l’apprendimento attraverso l’esperienza che implica sforzo, dolore e contatto con la realtà (cfr. anche Napolitani, 1987; Tartarelli, 1990).

sime eccezioni. Un gruppo di lavoro si “costruisce” nel tempo in virtù di una precisa strutturazione metodologica e di un “contratto” chiaro e condiviso tra i suoi membri.³⁹ Laddove si realizzino le condizioni per la sua attuazione, si tratta di un processo che interviene significativamente sulla struttura dell’organizzazione così come sulla cultura, che produce autonomia e possibilità di autodeterminazione, che promuove la *leadership* professionale, che connota l’organizzazione come rete di relazioni e come rete di idee (Quaglino, Casagrande, Castellano, 1992).

Se pertanto, “attraverso” l’esperienza di gruppo, i partecipanti sviluppano competenze sia a livello interpersonale, sia a livello di dinamiche di gruppo, saranno poi in grado di “trasferirle” e, quindi, di agirle non solo tra loro, ma anche all’interno dei gruppi di alunni con i quali lavorano, attuando delle “transazioni ecologiche tra contesti” (Bronfenbrenner, 1979).⁴⁰

In base a quanto finora esposto, risulta evidente che una formazione per gli educatori che tenga conto di tutti i piani considerati, si configura come una *formazione in servizio* che prevede spazi di riflessione in gruppo su di sé, sulla propria prassi e su come questa si interseca con quella degli altri e si esplica all’interno dell’istituzione. Inoltre è possibile affermare che la riflessione acquisisce una valenza trasformativa solo quando viene attuata lungo *un arco considerevole di tempo*: le persone e le organizzazioni hanno infatti bisogno di tempo per sviluppare una consapevolezza su più piani e per attuare un cambiamento profondo, che si configuri come un “apprendimento di secondo livello”.

Come affermano Watzlawick, Weakland e Fisch, “è evidente che non è la stessa cosa se ci consideriamo pedine di un gioco le cui regole chiamiamo realtà oppure giocatori del gioco di cui sappiamo che le regole sono ‘reali’ soltanto nella misura in cui le abbiamo stabilite e accettate – oltre a sapere che possiamo cambiarle” (Watzlawick, Weakland, Fisch, 1973, p. 27).

³⁹ Il metodo dà sequenza e ritmo al lavoro, dà ordine, ma esige l’accettazione dello stile di pensiero e di azione degli altri, quindi un coordinamento e una strategia comune. “(...) In linea generale occorre semplicemente aggiungere che, per dotare un gruppo di lavoro di un metodo efficace, la prima condizione è che nella stessa fase di costituzione del gruppo, e poi durante ogni fase significativa del lavoro, venga dedicato alla definizione del metodo un momento di discussione e di negoziazione che porti alla condivisione delle modalità prescelte.” (Quaglino et al., 1992, p. 97). Inoltre è necessario che ciascun componente del gruppo conosca con precisione quali obiettivi esso deve raggiungere e che sia possibile una forma di identificazione dei membri con l’obiettivo comune. “La descrizione accurata e l’interpretazione univoca degli obiettivi stanno alla base del *contratto* tra i membri del gruppo: sono il primo riferimento per la fondazione del gruppo di lavoro” (Quaglino et al., 1992, p. 77).

⁴⁰ Un tale processo di “transfer” è particolarmente importante, perché “l’insegnante, per la centralità del proprio ruolo, viene a proporsi come polo di identificazione per l’insieme dei membri del gruppo, causando l’attivarsi o il bloccarsi di tensioni presenti nell’interazione individuo-gruppo, basilari nella formazione ed evoluzione delle funzioni del pensare (Bion, 1961) e nella condizione esistenziale stessa della vita del gruppo-classe” (Disanto, 1990, p. 12).

3. Un possibile modello di formazione al pensiero riflessivo

Per cercare di realizzare all'interno dei servizi educativi (e in particolare della scuola) una formazione per gli educatori che preveda spazi di riflessione in cui siano implicate le conoscenze, le competenze professionali, le emozioni e gli affetti, le pratiche, la dimensione di gruppo e il cambiamento organizzativo, abbiamo definito un modello operativo che si basa su alcuni presupposti teorici e metodologici precisi.

Poiché la riflessione si fonda, com'è stato detto, sui processi di osservazione e di auto-osservazione, estremamente ricca e produttiva si rivela, a nostro avviso, la metodologia dell'osservazione diretta partecipe messa a punto all'interno della Tavistock Clinic di Londra inizialmente per la formazione di psicoanalisti e psicoterapeuti infantili.⁴¹

Tale metodologia, è stata in parte modificata per essere adattata in un contesto educativo e per potere essere intrecciata con un'esperienza di innovazione didattica in modo tale da coinvolgere diversi piani: teorico, progettuale (anche in termini organizzativi), metodologico-didattico, valutativo.

Prima di esporre più in dettaglio le caratteristiche del nostro modello di lavoro condurremo quindi, brevemente, un approfondimento sulla osservazione diretta partecipe, sulle sue peculiarità e sui suoi obiettivi, cercando parallelamente di evidenziare la sua funzione nella formazione degli educatori.

L'osservazione diretta partecipe nasce dall'*Infant observation*, ideata da Esther Bick e utilizzata, già a partire dal 1948, presso la Tavistock Clinic, nel training biennale di formazione per psicoterapeuti infantili. Obiettivo primario dell'*infant observation* non è il raggiungimento di dati "obiettivi e generalizzabili" sullo sviluppo del bambino, ma l'imparare a descrivere una relazione, quella fra madre e bambino nei primi mesi di vita, considerandola nella sua globalità, essendo particolarmente attenti agli aspetti emotivi e a tutte le variabili eventualmente intervenienti nella relazione. Secondo l'impostazione della Bick, il metodo osservativo non deve mirare tanto al confronto e alla verifica di assunti teorici, quanto alla scoperta dell'unicità del percorso di sviluppo di ogni bambino e della unicità di ogni rapporto madre-bambino.⁴²

⁴¹ La Tavistock Clinic, che prende il nome dalla piazza londinese dove è ubicata, fu fondata nel 1920 da Hugh Crichton-Miller allo scopo di offrire una *psicoterapia di taglio psicoanalitico* a persone che altrimenti non avrebbero potuto permettersela. L'elemento di maggiore novità non era tanto la scelta di richiedere compensi modesti o nulli (che in quei tempi veniva operata anche da altri ospedali basati sul volontariato), quanto il tipo di servizio offerto.

Nel 1948 la Tavistock entrò a far parte del Servizio Sanitario nazionale e, anche se alcuni aspetti del suo lavoro furono integrati nel servizio pubblico, mantenne alcuni spazi da istituzione indipendente. Dal dopo guerra il suo lavoro si caratterizzò per un grande interesse alle dinamiche di gruppo, grazie agli stimoli di Wilfred Bion che era stato tra i suoi collaboratori e si indirizzò, oltre che all'attività clinica, all'attività di formazione di professionisti (tra cui gli psicoterapeuti infantili), ma anche di operatori di base (cfr. M. Pontecorvo, 1986).

⁴² In questo si differenzia da Anna Freud, che, nelle sue teorizzazioni, manifesta un particolare interesse per i dati con i quali è possibile accreditare i criteri teorici emersi nel setting terapeutico con il metodo ricostruttivo. L'osservazione in questo caso non è un metodo a sé stante ma è subordinata alla teoria psicoanalitica. A. Freud, considerando inaccessibile all'analisi e alla situazione di transfert il periodo pre-verbale, ritiene, infatti, indispensabile far ricorso all'osservazione diretta della diade madre/bambino per cogliere l'esperienza emozionale che caratterizza questa fase dello sviluppo (cfr. A. Freud, 1950; 1957).

L'innovazione di tale metodologia consiste nel porre attenzione al bambino nel contesto di relazioni parentali piuttosto che all'evoluzione autonoma delle funzioni o a determinati schemi comportamentali. Pone quindi l'accento anche sul rapporto osservatore/osservato e sulle reciproche dinamiche affettive ed emotive. Rileva in proposito la stessa Bick: "Oggetto di maggiore riflessione doveva essere il problema del ruolo dell'osservatore, un problema che presentava un duplice aspetto in quanto implicava la definizione concettuale sia del ruolo dell'osservatore, sia dei suoi atteggiamenti consci e inconsci" (Bick, 1964, p. 71). Si tratta di una osservazione che segue il flusso del divenire con una modalità di pensiero attenta ma non giudicante o valutativa, libera da ogni obiettivo comparativo e categorizzante; ciò che interessa sono le valenze emotive, per cogliere le quali l'osservatore usa se stesso e le sue emozioni in modo da comprendere la situazione che sta osservando. Per far questo egli deve riuscire a porsi in una condizione di "sospensione", a trovare uno "spazio mentale di osservazione" in cui riesca a non far ricorso immediato alle proprie teorie di riferimento e a non mettere in atto meccanismi difensivi connessi al desiderio di capire "tutto e subito".

Un training di osservazione infantile diventa essenziale nella formazione di chi lavora attraverso la "relazione di aiuto" o in una relazione educativa, in quanto accresce in generale le competenze osservative e, come sottolinea Vigna (2002), permette di "essere consapevoli dei 'postulati occulti' che indirizzano in modo spesso acritico le nostre convinzioni all'interno di una causa-effetto atta ad allentare le tensioni conoscitive e le ansie epistemofiliiche. (...) Non si tratta di abbracciare un orizzonte più vasto, ma di entrare in uno stato di sospensione della mente come condizione per conseguire quella 'visione binoculare' che ci dà accesso al fenomeno e a noi stessi, 'oggetti' della stessa esplorazione" (Vigna, 2002, pp. 101-102). Gli allievi, inoltre, acquisiscono una maggiore flessibilità ("possono arrivare a liberarsi gradualmente di ogni idea preconcepita sul modo giusto o sbagliato di trattare i bambini") e imparano a dare valutazioni meno rigide (cfr. Bick, 1964).

È necessario puntualizzare che il training, della durata di due anni, si articola sulla base di un "dispositivo tecnico" rigoroso, che può essere sintetizzato come segue:

- il *setting* deve essere il più possibile invariato e costante;
- frequenza degli incontri settimanale per una stessa durata (un'ora);
- interdizione a prendere appunti durante l'ora di osservazione, in quanto tale atteggiamento interferisce con i processi attentivi dell'osservatore e gli impedisce di percepire le richieste emotive dei soggetti osservati e la riattivazione dei propri vissuti personali. Il protocollo di osservazione va comunque redatto immediatamente dopo, per evitare la perdita del materiale osservato (inteso come dati manifesti e come risonanze emotive).
- astensione da ogni intervento;
- gruppo di supervisione tra colleghi con conduttore.

Fondamentale, in tale dispositivo, è la stesura individuale del protocollo e la supervisione in piccolo gruppo.

Nella stesura del protocollo l'osservatore fa esperienza, infatti, della difficoltà di "tradurre in parole" la complessità dell'osservazione e i vissuti emotivi, di dare una direzione e creare collegamenti dopo un

processo di attenzione fluttuante, partecipe e non giudicante. Come sottolinea E. Bick: “Nel momento in cui si devono descrivere verbalmente i fatti osservati, ci si accorge che ogni parola è carica di implicazioni. L'osservatore deve dire che il capezzolo è ‘uscito’ dalla bocca del bambino oppure che è ‘scivolato’, che ‘è stato tirato via’, ‘tolto’ o che è ‘sfuggito’? Di fatto egli scopre di scegliere una certa parola perché osservazione e riflessione sono praticamente inseparabili” (Bick, 1964, p. 86).⁴³

Il gruppo di osservazione, d'altro canto, permette di mettere in comune una tale esperienza, svolgendo anche un ruolo cruciale di contenimento, in quanto offre uno “spazio condiviso”, sulla base di esperienze condivise, nel quale può essere ripensata la situazione osservativa e nel quale si riduce l'impulso ansiogeno di compiere interpretazioni difensive e premature o di ricorrere a spiegazioni tecniche. Il gruppo di supervisione si configura, inoltre, come “occhio aggiuntivo” che amplia, grazie sia all'intervento del conduttore sia all'attivazione di una “mente di gruppo” (cfr. Bion, 1961), la conoscenza di sé dell'osservatore e la comprensione di ciò che si osserva.

A partire dagli anni Sessanta, grazie alla sistematizzazione di Marta Harris, il modello della *Infant observation* è stato proposto dai formatori della Tavistock Clinic anche in contesti istituzionali e sono stati avviati training di osservazione diretta partecipe aperti agli operatori di tutte le professioni in cui la relazione costituisce un essenziale strumento di lavoro: assistenti sociali, psicologi, neuropsichiatri infantili, educatori, insegnanti (dalla scuola dell'infanzia al livello universitario).⁴⁴

I seminari di supervisione si configurano, in questo caso, come *work discussion*, in cui, mantenendo l'assetto di piccolo gruppo, si affrontano e si discutono situazioni di lavoro per favorire lo sviluppo di interventi preventivi in contesti non clinici.⁴⁵

L'obiettivo primario di questa attività è quello di promuovere, attraverso l'esperienza diretta, le capacità osservative e di discutere con corsisti che provengono da esperienze diverse la possibilità di usare un quadro di riferimento psicoanalitico in contesti differenti da quello clinico, per comprendere e favorire l'interazione e la qualità delle relazioni. Il quadro di riferimento è fondamentalmente lo stesso che si usa nel lavoro clinico, la tecnica di applicazione è invece diversa, variando secondo i contesti.⁴⁶ Non si pretende però che i corsisti siano già al corrente della teoria e si evita accuratamente il gergo psicoanalitico. I concetti non sono infatti “insegnati” come un *corpus* teorico, ma ven-

⁴³ Vigna (2002), facendo riferimento alla capacità di cogliere la “multidirezionalità della realtà” grazie alla stesura del protocollo di osservazione, parla di “torsione del campo osservativo”.

⁴⁴ Come rilevano G. Henry-Polacco e B. Copley (1986), molti iscritti al corso di osservazione hanno una posizione lavorativa già consolidata e non intendono iniziare una nuova professione ma, piuttosto, approfondire e ampliare le loro competenze nel loro campo di lavoro

⁴⁵ Secondo Brutti, Ercolani e Parlani (1981), la prima esperienza di formazione di questo tipo di cui si abbia documentazione in Italia, è stata realizzata nel 1975 in un asilo nido di Foligno.

⁴⁶ G. Henry-Polacco e B. Copley (1986) notano in proposito che risulta centrale, ad esempio, discutere il fenomeno del transfert, per attrezzare gli operatori con strumenti che possono aiutarli nel *non* favorire inopportuni fenomeni di transfert in contesti sbagliati.

gono di solito introdotti, qualora appaiano rilevanti, quando emergono dal materiale e dalle esperienze presentati dai corsisti.⁴⁷

Per quanto riguarda le modalità, ogni training ha una durata complessiva variabile, ma sufficientemente lunga perché possano avvenire apprendimenti significativi (almeno un anno). In ogni incontro di *work discussion*, i corsisti presentano, a turno, dettagliate osservazioni scritte (secondo le modalità dell'osservazione diretta partecipe) relative al loro lavoro perché vengano discusse all'interno del piccolo gruppo.

Ciò consente a tutti di acquisire una più ampia conoscenza dei diversi contesti in cui i bambini/ragazzi sono affidati alle cure di operatori professionalmente qualificati. Nelle osservazioni presentate i corsisti descrivono la propria interazione con i bambini/ragazzi di cui si occupano e, in molti casi, emergono parallelamente problemi relativi al proprio ruolo e ai rapporti con i colleghi nell'ambito dell'organizzazione in cui lavorano. Il protocollo di osservazione viene quindi discusso dal resto del gruppo sotto la guida di un conduttore esperto.⁴⁸

Nei seminari non viene insegnata nessuna tecnica particolare: i partecipanti sono stimolati a considerare e discutere i modi più adeguati per affrontare le situazioni descritte, dopo averne esplorato i possibili "significati".

"Scopo di questo percorso di lavoro è rendere più acute le percezioni, sviluppare la competenza osservativa e potenziare l'esercizio dell'immaginazione e della riflessione, così che possa scaturirne una più ricca comprensione delle interazioni entro cui si è immersi, sulla base di indizi di motivazioni che fanno capo a fattori inconsci. (...) L'educazione alla sensibilità e alla consapevolezza è un processo graduale, inevitabilmente accompagnato da un certo grado di ansia" (Henry-Polacco, Copley, 1986, p. 16).

Per tali ragioni, durante il training vengono alla luce diversi meccanismi difensivi messi inconsapevolmente in atto allo scopo di "proteggersi". I principali sono costituiti, oltre che dal ricorrere a facili spiegazioni o a etichettamenti, dal "non accorgersi" (per non avvertire il dolore in sé e negli altri), dal fornire una "buona *gestalt*" di ciò che si osserva, dal tendere a definire il/i soggetti osservati in forme semplici, compatte, coerenti (per "rischiare rapidamente il campo osservativo" e per salvaguardare il proprio Io e la propria identità).⁴⁹ È opportuno evidenziare anche i rischi di una modalità di formazione centrata su un percorso di "osservazione diretta partecipe" in ambito non clinico, se questa non viene condotta in maniera accurata e consapevole rispetto agli obiettivi da perseguire. Donatiello (1994) individua, tra

⁴⁷ G. Henry-Polacco e B. Copley (1986) sottolineano che questo taglio, che privilegia il fatto di "*imparare dall'esperienza*", è un elemento fondamentale del corso.

⁴⁸ Nell'ottica dell'attivazione di un "pensiero" e di una "memoria di gruppo", e per sollecitare una meta-riflessione, dopo i primi anni, le *work discussions* sono state organizzate in modo tale che, per ogni protocollo di osservazione discusso, venga redatto da un altro partecipante un "diario" di quanto avvenuto e di quanto discusso nel gruppo stesso. Tale diario, che viene messo a punto dall'incaricato subito dopo l'incontro, viene letto e brevemente commentato all'inizio dell'incontro successivo, prima che vengano presentati nuovi protocolli di osservazione.

⁴⁹ Cfr. Vigna (2002), il quale sottolinea che imparare ad accostarsi a tali difficoltà e anche rendersi conto che non esistono specialisti capaci di offrire soluzioni pronte per l'uso è uno dei problemi con i quali ciascun partecipante a un corso centrato sulla osservazione diretta partecipe deve in qualche misura fare i conti.

questi, il nominalismo, il moralismo e lo psicologismo.⁵⁰ Brutti, Ercolani e Parlani (1981), facendo riferimento a un'esperienza di formazione condotta con gli educatori degli asili-nido, rilevano, d'altro canto, il fatto che un'eccessiva polarizzazione sulle interazioni emotive può generare aspettative e richieste rispetto ai bisogni personali degli operatori che non possono trovare soddisfazione se non in situazioni psicoterapeutiche; in questo senso ritengono che (anche se il gruppo di supervisione permette il riconoscimento e la condivisione delle esperienze emotive legate al rapporto con i bambini piccoli) non sia necessario tendere *esclusivamente* a evidenziare gli aspetti emotivi-affettivi dell'interazione. Oggetto dell'osservazione, a loro parere, deve essere l'interazione educatore-bambino nel contesto: questa condizione permette di evidenziare le correlazioni tra il comportamento dell'adulto e le risposte del bambino, e tutte le reciproche influenze in una prospettiva che abbraccia anche la dimensione metodologica e comunicativa.

È da rilevare infine che, come viene sottolineato da più parti, la scelta di utilizzare il modello della osservazione diretta partecipe in un contesto istituzionale ha motivazioni di ordine più generale: da un lato quella di superare la scissione tra teoria e prassi, studio e lavoro; dall'altro (implicando una intrinseca disponibilità al cambiamento) quella di attivare una trasformazione delle dinamiche istituzionali in quanto l'istituzione non potrà non confrontarsi con le contraddizioni rivelate dall'osservazione e mettersi in discussione (cfr. Brutti, Ercolani, Parlani, 1981; Donatiello, 1994; Vigna, 2002).

Rispetto al modello fin qui descritto, quello da noi utilizzato con gli insegnanti nella istituzione scolastica presenta, innanzitutto, una differenza fondamentale: viene meno, infatti la prescrizione dell'astenersi dall'azione. L'insegnante è nello stesso tempo attore e osservatore di se stesso e del "campo relazionale"⁵¹ di cui fa parte. Questo, nonostante comporti certamente maggiori difficoltà nell'osservazione (non consentendo una "giusta distanza" né un'attenzione "libera e fluttuante"), presenta anche numerosi vantaggi: permette di considerare l'attività educativa nel suo complesso e di mettere in relazione le proprie proposte con le risposte degli alunni sia a livello individuale che di gruppo; responsabilizza rispetto alle scelte metodologiche e comunicative adottate e aiuta a esplicitare la "pedagogia latente" (cfr. Bondioli, 1993); rende minore l'ansia e le difese legate a una eventuale "osservazione dall'esterno" (qualora ci si osservi a vicenda); consente una maggiore messa in gioco personale in tutte le fasi di lavoro previste (sia quando si osserva, sia quando stila il protocollo di osservazione, sia quando si discute in piccolo gruppo sulla base del protocollo stesso).

Un'altra peculiarità del nostro modello (forse non meno significativa) consiste nel fatto che l'esperienza di osservazione diretta partecipe viene collegata a una innovazione didattica.

⁵⁰ Facendo riferimento alla propria esperienza di formazione degli infermieri, Donatiello (1994, p. 63) rileva che è necessario fare attenzione a non alimentare negli operatori velleità terapeutiche, inutili se non dannose (in quanto non sostenute da un'adeguata attrezzatura né psicologica né analitica...), e a non presentare un "dover essere" a un livello di aspirazione troppo alto e lontano da raggiungere, un "ideale dell'Io" troppo severo, che innalzi ancor di più il piedistallo dell'Io-ideale.

⁵¹ Rispetto al concetto di "campo" in questa accezione, si veda Corrao, 1986.

Come per un corso “tradizionale” di formazione in servizio, si sceglie un “ambito di aggiornamento” che possa interessare la scuola (ad esempio qualcuno dei linguaggi espressivi non verbali, ma anche l’apprendimento della lettura e della scrittura, della lingua straniera o della matematica...) e si coinvolgono gli insegnanti in piccoli gruppi di lavoro.

Viene proposto un momento di informazione iniziale sul piano teorico e metodologico, quindi viene fornito un sostegno alla progettazione in gruppo di un percorso innovativo, sia sul piano didattico-educativo che dell’organizzazione curricolare, in cui verrà sperimentato direttamente quanto discusso in teoria (viene stabilita, ad esempio, una scansione bisettimanale per attività laboratoriali sulla lettura e sulla scrittura...).

I momenti di “sperimentazione” saranno l’oggetto della osservazione diretta partecipe da parte degli insegnanti e della discussione e riflessione nelle *work-discussion* in piccolo gruppo (in un certo senso, costituiranno, quindi, il *setting* di osservazione).

Infine gli insegnanti vengono supportati in una valutazione complessiva dell’esperienza e dei risultati conseguiti, in cui individuano i propri cambiamenti rispetto alla propria capacità osservativa e alla propria “professionalità”, nonché i “punti forti” e i “punti deboli” sia dell’impianto organizzativo e della proposta progettuale, sia delle scelte metodologico-didattiche e delle modalità comunicativo-relazionali.

Dal punto di vista formativo, un tale impianto di lavoro offre agli insegnanti l’opportunità di un apprendimento significativo, sul piano disciplinare, sul piano metodologico-didattico, sul piano progettuale e valutativo e sul “piano della persona” all’interno di una “situazione protetta”, garantita dalla metodologia dell’osservazione diretta partecipe. Ci si trova accompagnati lungo un percorso comune, in piccolo gruppo, a condividere un’esperienza di innovazione della propria prassi, che coinvolge anche la dimensione emozionale, in cui si è tutti in gioco nello stesso modo, in cui si può sbagliare e imparare dagli errori, in cui si ricerca insieme e si riflette insieme connettendo anche presente e passato, individuando differenze e concordanze, discutendo sullo stesso “oggetto” di osservazione e sulla osservazione in sé. Parallelamente si fa un’esperienza di gruppo significativa sia sul piano della comprensione e gestione delle dinamiche relazionali, che sul piano cognitivo e creativo (sperimentando direttamente come il gruppo permetta di pervenire a conoscenze più ricche rispetto alla dimensione individuale e dia spazio a “direzioni inaspettate”).

Considerando più specificamente la metodologia dell’osservazione diretta partecipe, discutere in piccolo gruppo a partire da protocolli relativi a una *situazione comune*, che riguardano sì il piano relazionale ed emotivo ma all’interno di un contesto preciso e di una pratica professionale, permette di evitare i “rischi” di cui si è parlato in precedenza, ma anche di contenere l’ansia legata al mettersi in discussione e alla paura del giudizio degli altri e le eventuali difese attivate dal riflettere su situazioni del tutto diverse tra loro.⁵² Si può dunque

⁵² Come, a volte, accade nei servizi educativi in cui si utilizza la metodologia dell’osservazione diretta partecipe ma non si cerca di individuare un contesto di osservazione comune. In questo caso i partecipanti al gruppo tendono a imputare alle differenze situazionali eventuali difficoltà che si manifestano nel corso delle attività ed eventuali discrepanze nei “risultati”.

affermare, con Vigna, che in questo modo si scoprono nuovi equilibri adattivi individuali e collettivi e si recuperano le insospettite capacità della mente di creare, immaginare e gestire in modo nuovo ciò che si conosce (Vigna, 2002, p. 120).⁵³

Un ruolo fondamentale e particolarmente delicato è, in un tale modello, quello del conduttore, che non solo dovrebbe essere un esperto nella conduzione del gruppo secondo una prospettiva teorica di matrice psicoanalitica e psicosociale, ma anche un esperto sul piano “disciplinare” (relativamente all’ambito scelto dalla scuola o a lei proposto...) e su quello metodologico-didattico e organizzativo. È infatti importante che chi conduce la formazione iniziale e le fasi di progettazione e valutazione e chi conduce le *work discussion*, siano la stessa persona, per poter evitare quello che Cirillo (1990) ha definito un “vissuto di colonizzazione” da parte degli insegnanti e dell’istituzione e, soprattutto, per poter avviare e sostenere una circolarità tra teoria, esperienza e riflessione sull’esperienza, durante il percorso di lavoro del gruppo.⁵⁴

In ogni caso l’esperienza delle *work discussion* ha dimostrato che una discussione sull’attività professionale, che tenga conto delle emozioni inevitabilmente suscitate da un più diretto coinvolgimento, assume una forte valenza maturativa, per i corsisti non meno che per il conduttore.

Si potrebbe utilizzare, in proposito, il concetto di “interdipendenza” espresso da Muti (1990) relativamente al ruolo “prevalentemente interno” del formatore in un gruppo di lavoro, che sottolinea come operatori ed “esperti” cambino e si formino assieme modificandosi reciprocamente.

Nell’ottica da noi adottata è comunque essenziale che il formatore-conduttore miri parallelamente a una evoluzione del gruppo e a una progressiva autonomia delle persone che ne fanno parte e della istituzione nel suo complesso, attivando un “cambiamento di secondo livello”. In questo senso è necessario che vengano previste e messe in atto una serie di azioni per coinvolgere l’istituzione nel processo di

⁵³ L’autore ricorda anche l’importanza della “dimensione processuale”, sottolineando come dalla lettura dei protocolli nel tempo, tali capacità, accanto a quella osservativa, emergono via via sempre più.

⁵⁴ Nel caso specifico di chi scrive, tale condizione è stata resa possibile dal fatto di essere stata una insegnante di ruolo nella scuola e di avere svolto la funzione di “operatore psicopedagogico” all’interno di un Progetto Ministeriale contro la dispersione scolastica nella città di Palermo. Per svolgere tale funzione è stato necessario effettuare una “formazione in servizio” che consisteva, oltre alla partecipazione a seminari teorici di aggiornamento a scansione mensile, anche alla partecipazione per tre anni consecutivi sia a un gruppo esperienziale a funzione analitica (secondo la prospettiva di W. Bion), a scansione settimanale, sia a delle *work discussion* (secondo il modello della osservazione diretta partecipe) a scansione settimanale, condotti entrambi da psicoanalisti della SPI (cfr. Gentile, 1992). Evidentemente, nell’adottare in prima persona la metodologia delle *work discussion* nel lavoro con gli insegnanti, chi scrive ha, necessariamente, in parte abbandonato la matrice psicoanalitica, ma questo non toglie rilevanza dal punto di vista formativo al tipo di lavoro proposto.

cambiamento e per creare le condizioni che garantiscano l'efficacia del percorso formativo.⁵⁵

Siamo consapevoli del fatto che, come rileva Schön (1983), la "divulgazione delle innovazioni", intesa come trasferibilità dei modelli, costituisce un problema, per diverse ragioni:

- le innovazioni sviluppate in un determinato contesto non sono facilmente comprese e applicate in un altro; spesso vi è un iceberg di conoscenze e abilità artistiche locali posto al di sotto dello strato superficiale di una descrizione facilmente accessibile;
- la pratica innovativa tende a essere legata al contesto; la sua abilità di ottenere gli esiti desiderati è spesso una funzione dello specifico ambiente locale (economico, tecnologico, culturale, intellettuale, interpersonale) nella quale si è sviluppata.

Di conseguenza la divulgazione di un'innovazione spesso significa la *reinvenzione* di quella innovazione in un nuovo contesto e una "divulgazione efficace" tende a essere un processo di apprendimento reciproco (tra chi promuove l'innovazione e l'organizzazione che la accoglie) mediato dalla pratica riflessiva (Schön, 1983, p. 22-23).

Il modello di lavoro da noi descritto è stato comunque mantenuto in numerose esperienze di formazione (della durata minima di un anno e della durata media di due) in vari ambiti (psico-corporeo, musicale, linguistico...) in scuole di diverso ordine e grado⁵⁶ ed è possibile affermare, alla luce dell'esperienza, che le variazioni hanno riguardato essenzialmente le sua "modalità di traduzione" nei diversi contesti in relazione alle specifiche esigenze delle scuole, ma è stato sempre possibile mantenere la struttura di base come "ossatura portante" del contratto formativo.

4. Un'esperienza nella scuola dell'infanzia

Nelle pagine che seguono verrà sinteticamente presentata una esperienza di formazione della durata di tre anni scolastici (dal 1998 al 2001), che ha coinvolto insegnanti (e, indirettamente, alunni) della scuola dell'infanzia di un Circolo Didattico palermitano, ubicato in un quartiere a rischio dal punto di vista socio-economico-culturale. In una prospettiva "ecosistemica", prima di entrare nel merito dell'esperienza, verrà dato anche un breve quadro del contesto ambientale.

Nella esposizione si è cercato di evidenziare l'intreccio dei piani di cui si è parlato nei precedenti paragrafi, anche se, per motivi di spazio, non è stato possibile entrare in merito all'impianto organizzativo del progetto di formazione rispetto alle modalità di coinvolgimento dell'istituzione nel suo complesso.

⁵⁵ Tali azioni si concretizzano nella esplicitazione e nella condivisione di un "contratto formativo" con l'istituzione; nel coinvolgimento di tutti i componenti del sistema considerato (nel caso di una scuola, il dirigente scolastico, gli organi collegiali, il personale amministrativo, gli ausiliari, le famiglie...); attraverso una negoziazione iniziale su scelte organizzative, metodi e obiettivi, una corresponsabilizzazione anche rispetto ai cambiamenti in itinere e una "restituzione" dei risultati via via raggiunti. Per un eventuale approfondimento su questo tema si vedano: Becchi, Bondioli (a cura di), 1997; Bondioli, Ghedini (a cura di), 2000; Mignosi, 2001.

⁵⁶ Il modello è stato proposto soprattutto nelle scuole dell'infanzia e nelle scuole elementari, in quanto più facilmente coinvolgibili in un processo di "destrutturazione e ristrutturazione" in base al loro impianto organizzativo.

Il Circolo Didattico considerato è situato nel quartiere Brancaccio-Ciaculli, alla periferia Est di Palermo. Il territorio, un tempo fiorente di agrumeti, è stato aggredito, a partire dagli anni Settanta, da una notevole espansione edilizia a cui non ha fatto seguito un adeguato sviluppo di servizi scolastici, sanitari, sociali, sportivi. L'assegnazione di molte abitazioni alle famiglie "sfrattate" dal centro storico cittadino (mai del tutto restaurato dopo i bombardamenti della seconda guerra mondiale) ha creato forti problemi di integrazione sociale per la presenza di modelli culturali di tipo diverso e di storiche conflittualità rionali.

Molto alta è la percentuale di disoccupazione (circa il 30%), le attività lavorative prevalenti sono l'impiego nel terziario, il piccolo commercio, l'artigianato, l'agricoltura. Vi è, inoltre, una rilevante presenza di lavoro nero o illegale e di devianza minorile; molto diffuso è lo spaccio di stupefacenti, controllato da bande delinquenziali locali.⁵⁷

La situazione socio-economico-culturale evidenziata ha favorito il fenomeno della dispersione scolastica che, anche se notevolmente ridotta negli ultimi anni grazie alla realizzazione di un progetto ministeriale per la prevenzione e il recupero dello svantaggio, è ancora elevata (circa il 13% alla scuola media e il 5% alla scuola elementare).

Il Circolo è composto da due plessi scolastici in cui sono presenti 8 sezioni di scuola dell'infanzia statale, 4 a tempo normale (ore 8-16) nel plesso centrale e 4 a tempo ridotto (ore 8-13) in un plesso di nuova costruzione.

Le sezioni a tempo normale, in cui ho condotto personalmente il progetto per tutti e tre gli anni, sono quelle frequentate dai bambini che provengono dagli ambienti più svantaggiati, in quanto sono scelte dai genitori che hanno la necessità di lasciare i figli a scuola per un tempo maggiore. Nella cultura siciliana, e in particolare nei quartieri popolari, si preferisce infatti, se si può, mantenere i bambini piccoli all'interno della rete familiare per il pranzo e per le ore pomeridiane.

Il progetto, centrato sulla espressione corporea e la comunicazione non verbale, ha coinvolto tutte le sezioni del plesso a "tempo normale" ed è stato destinato ad un gruppo di 9 insegnanti (8 curricolari e una specializzata per il sostegno); si è diversificato nei tre diversi anni secondo una linea di sviluppo tendente alla progressiva autonomia del gruppo docente e della scuola nel suo insieme (attraverso varie strategie di coinvolgimento della dirigente scolastica, dei colleghi della scuola elementare, del personale ausiliario, delle famiglie).

- Nel primo anno è stato attuato un intervento di quattro mesi (da dicembre ad aprile) che ha avuto come principale finalità la "sensibilizzazione" e la formazione dei docenti. Tale formazione è stata attuata inizialmente attraverso un percorso esperienziale intensivo della durata di 40 ore, in cui le insegnanti hanno personalmente sperimentato attività psico-corporee e acquisito, a partire da una riflessione sull'esperienza, alcune conoscenze teoriche e competenze metodologiche e tecniche; successivamente, sia attraverso un supporto in gruppo per la progettazione di laboratori di espressione corporea destina-

⁵⁷ Si ricorda che proprio a Brancaccio è stato assassinato nel 1993 don Pino Puglisi, il parroco della locale parrocchia che per anni aveva tentato di opporsi alla cultura mafiosa e di "recuperare" dalla strada i bambini reclutati per attività criminose.

ti agli alunni (della durata di circa due mesi e proposti dalle insegnanti stesse in orario antimeridiano), sia attraverso un *accompagnamento in itinere* del gruppo docente, durante tutto il periodo di attuazione del progetto laboratoriale, tramite incontri sistematici di *work-discussion* a scansione settimanale o quindicinale.

- Nel secondo anno è stato fornito nei mesi di settembre, ottobre e novembre, un supporto alle insegnanti per la progettazione (alla luce dell'esperienza dell'anno precedente) di un percorso laboratoriale di espressione corporea con gli alunni della durata dell'intero anno scolastico in orario antimeridiano e all'interno del percorso curricolare, e per la individuazione di strumenti e modalità di valutazione adeguati; sono stati mantenuti, inoltre, gli incontri di *work-discussion*, grazie ai quali sono stati proposti anche ulteriori approfondimenti sul piano teorico e metodologico. A conclusione dell'anno scolastico sono stati condotti alcuni incontri di valutazione dell'esperienza, sulla base anche dei risultati conseguiti con i bambini.
- Nel terzo anno il gruppo docente ha progettato in autonomia i laboratori, riprendendo il progetto dell'anno precedente e apportandovi delle modifiche alla luce di quanto accaduto e delle riflessioni condotte; sono stati effettuati incontri mensili di supervisione per l'intero anno scolastico e, a conclusione dell'anno, nei mesi di giugno e luglio, è stato proposto un secondo percorso esperienziale intensivo per le insegnanti, per permettere loro di consolidare quanto appreso, di fare un confronto con l'esperienza psicocorporea di due anni prima e di rilevare la qualità del proprio cambiamento.

Al fine di dare un esempio concreto del tipo di lavoro condotto con le insegnanti relativamente alle *work discussion*,⁵⁸ riportiamo in allegato alcuni brani tratti dai protocolli di osservazione del laboratorio "Il corpo, lo spazio, le parole" ideato dal gruppo docente per il secondo anno di lavoro. Ricordiamo che le insegnanti redigevano il protocollo individualmente subito dopo ogni incontro di laboratorio (se possibile, la mattina stessa, dopo la conclusione della giornata scolastica o, al massimo, lo stesso pomeriggio a casa propria) mettendo anche in relazione quanto avvenuto con quanto programmato.⁵⁹

⁵⁸ Sulla base del modello di lavoro, risultano molto interessanti, insieme ai protocolli di osservazione, anche i progetti elaborati dal gruppo docente nel secondo e nel terzo anno di formazione, la programmazione dettagliata di ogni incontro di laboratorio, suddivisa per fasce di età e "coppie di insegnanti" e le valutazioni conclusive rispetto a tutti i piani coinvolti...

⁵⁹ Tramite un accordo preso collegialmente con la dirigente scolastica e con le famiglie, a partire dal secondo anno di formazione l'orario giornaliero di uscita dei bambini è stato anticipato di un ora per tutto l'anno, per consentire un maggior tempo di compresenza nei tre giorni di laboratorio e un rientro settimanale di tre ore per la programmazione (oltre alle *work discussion*). Le insegnanti, quindi, si riunivano e programavano settimanalmente, in maniera articolata e differenziata per fasce di età, le attività per gli incontri di laboratorio previsti. Ciò consentiva, evidentemente, anche un più approfondito livello di riflessione all'interno dei protocolli.

Bisogna precisare che si tratta dei protocolli relativi al secondo anno di formazione in cui emergono sempre più chiaramente rispetto al primo anno sia le capacità osservative e auto-osservative delle insegnanti, sia la capacità di “tollerare il dubbio e l'incertezza”.⁶⁰

Da una prima lettura si evidenzia anche, in linea di massima, una connotazione positiva di quanto osservato, forse una “gestalt troppo buona”, nell'accezione di Vigna (2002) che potrebbe fare pensare ad un meccanismo difensivo. Risulta però maggiormente comprensibile se si pensa che si tratta di brani scelti dalle stesse insegnanti e da loro inseriti nel volume di documentazione finale, a cura della scuola, insieme al progetto generale, alla programmazione di ogni incontro di laboratorio e alla valutazione conclusiva.⁶¹

Attraverso una breve analisi emerge, comunque, la capacità di contemplare le proprie ansie e i propri timori (7° incontro trienni), di mettere in discussione le proprie aspettative (18° incontro trienni), di modificare alcune attività programmate se si rivelano inattuabili (7° e 17° incontro trienni), di lasciarsi stupire dai bambini (10° incontro trienni, 8° incontro quinquenni) e di accogliere anche le loro proposte (2° incontro quinquenni) e, in generale, la capacità di “sapere osservare”, nonché di rivalutare la dimensione affettiva e le relazioni con i bambini e dei i bambini tra di loro, ma anche il proprio rapporto con le colleghe (si veda 6° incontro quinquenni, ma anche, trasversalmente, tutti i brani riportati, non solo rispetto a contenuti ma anche rispetto alle forme linguistiche utilizzate).

Per concludere, ci sembra opportuno notare che si tratta di attività con gruppi numerosi di bambini piccoli e in condizioni logistiche non ottimali,⁶² in cui vengono messe in gioco ad altissimi livelli le capacità empatiche e di ascolto, emotive, relazionali e comunicative (anche rispetto alla dimensione non verbale) delle insegnanti-osservatrici.

Allegato

Qui di seguito sono riportati alcuni brani dei protocolli di osservazione di due insegnanti relativi a due gruppi di bambini provenienti da 4 sezioni diverse. Il laboratorio prevedeva, infatti, gruppi omogenei per età, in modo tale da consentire alle insegnanti di sperimentare come calibrare le attività in base agli specifici bisogni dei bambini.

⁶⁰ Poiché il gruppo si è mantenuto invariato per tutto il triennio del progetto, risulta evidente come una tale capacità sia da collegare non solo alla pratica della osservazione diretta partecipe, ma anche a una crescita di fiducia all'interno del gruppo (che apprende modalità di pensiero non giudicanti) di cui fa parte anche il conduttore, e a uno sviluppo delle componenti affettive legate alla condivisione di una “esperienza di ricerca”.

⁶¹ I brani inseriti nella documentazione della scuola sono molti di più (due per ogni incontro di laboratorio per 4 gruppi di bambini...). La selezione è stata effettuata su un tale *corpus* per ragioni etiche: pur avendo a disposizione interi protocolli, si è voluto, infatti, rispettare il desiderio delle insegnanti di rendere pubblica solo *quella parte* delle proprie osservazioni. In ogni caso bisogna ricordare che si tratta di un *work in progress* e, certamente, ancora durante il secondo anno di formazione le insegnanti si trovano in una situazione di apprendimento rispetto alla pratica osservativa proposta.

⁶² Gli incontri di laboratorio si tenevano quasi tutti all'interno degli spazi-sezione svuotati da banchi e sedie. A turno veniva usato un salone comune in cui il pavimento era stato rivestito da un telo gommato.

Sono state inserite dapprima le osservazioni riguardanti il gruppo dei più piccoli e dopo quelle relative al gruppo dei più grandi.

Gruppo composto da 23 bambini di 3 anni

7° incontro

- Facciamo il girotondo e ci salutiamo come la volta precedente. Chiediamo ai bambini: “Perché siamo qui messi in cerchio?”... Rimango sospesa per un attimo... “Perché oggi c’è il laboratorio” risponde P. Meno male!
- Drammatizziamo la storia di Clementina la tartaruga. Il tunnel rappresenta la casa, ma A. si rifiuta di entrarvi, ha paura evidentemente, allora la invitiamo a fare un’altra strada e lei accetta subito di continuare il gioco.
- La fase della rielaborazione grafica mi crea qualche problema. Resto sempre perplessa quando vedo gli elaborati dei bambini degli altri gruppi. Lo so che i nostri sono piccoli, tuttavia non riesco a liberarmi da questo senso di insoddisfazione; la chiamerei “sindrome da produzione”.

8° incontro

- Stanchi ci mettiamo per terra disponendoci a coppie, uno disteso supino e l’altro seduto alle sue spalle a sorreggere con le mani la testa del compagno e a muoverla dolcemente. Osservando le varie coppie resto colpita dall’attenzione reciproca e dalla concentrazione dei bambini e noto che vivono il contatto fisico per esprimere quello che provano.
- Il “gioco della mela”. I bambini mostrano una “intelligenza del corpo” sorprendente: per non far cadere la mela anche i più piccoli si abbracciano, riuscendo così a padroneggiare la pallina con la testa.

10° incontro

- Per me il momento della rappresentazioni grafica è stato il più significativo perché i bambini erano attenti e interessati al colore che si stava preparando con le tempere. Infatti S. ha detto: “È sicuramente rosa!”.
- “C’era anche Clementina”, dice R. mentre rievochiamo la storia del gigante... Proprio lei, che di solito dice sempre: “Non lo so!”. Ha continuato: “Clementina è scivolata sulla foglia bagnata”... Magnifico! Ricorda il racconto di tre incontri fa!

17° incontro

- Il secondo gioco è quello dei palloncini: i bambini fanno fatica a tenerli in alto con il fiato; è difficile perché i palloncini sono pesanti. Anche noi non ci riusciamo, allora cambiamo metodo, facciamo mettere per terra sia i palloncini che i bambini, in modo che soffiando li spingano in avanti. Questa volta il gioco è riuscito e i bambini sono soddisfatti.
- La fase della rielaborazione verbale va sempre meglio rispetto a prima, quando il silenzio regnava assoluto. I bambini verbalizzano con più facilità l’esperienza compiuta e fanno considerazioni sulla pesantezza dei palloncini.

18° incontro

- È la volta dei tronchi che rotolano. A. e G., che rotolano insieme, prendono un'eccessiva velocità e finiscono con lo sbattere la testa l'uno contro l'altro: A. è indeciso se piangere o meno, poi mi guarda e riprende a rotolare. Gli dò le indicazioni necessarie e penso tra me e me che non le rispetterà. E invece no! È titubante ma cerca di allontanarsi dal compagno e anche G. si allontana un po' per non sbattere la testa. Bene, c'è sempre da ricredersi.

20° incontro

- Mettiamo il gigante Tontolone per terra e poi invitiamo i bambini a poggiare la testa sul corpo del pupazzo. Tutti ben presto trovano una sistemazione, tranne G. che rimane in disparte. R. la chiama incoraggiandola e le fa un po' di spazio e così anche lei ha potuto poggiare la testa sui piedi di Tontolone. Sicuramente il corpo morbido del gigante doveva procurare una sensazione piacevole, infatti i bambini sono rimasti un bel po' in quella posizione.

Gruppo composto da 25 bambini di 5 anni

1° incontro

- Osservo i bambini che rispetto allo scorso anno si muovono più liberamente e mi sento più sicura rispetto a prima. Sono convinta che il comportamento dell'insegnante in questo caso si rifletta sui bambini...

2° incontro

- In questo incontro dobbiamo fare il gioco della palla che gira e che dondola. Con la collega ci sediamo per terra insieme ai bambini e per qualche attimo riflettiamo su come poter spiegare questo gioco-esercizio. Avvertiamo che i bambini osservano la nostra incertezza e, infatti, prontamente uno di loro interviene dicendo: "È facile! Facciamo tante capriole". Così tutti quanti lo imitiamo divertendoci.

4° incontro

- Mi sento più a mio agio rispetto a prima. Mi stupisco nel vedere i bambini prepararsi per il laboratorio. Infatti li vedo mettersi in fila sistematicamente, senza l'ausilio dei contrassegni e dirigersi entusiasti verso i propri spazi laboratoriali.

6° incontro

- Alla fine dell'incontro non mi sento molto soddisfatta del mio lavoro. Perché? Penso proprio di saperlo, mi è mancata la collega di laboratorio con la quale lavoriamo in allegria, ci divertiamo, inventiamo al momento tante cose per venire incontro ai bisogni e alle proposte dei bambini e il tempo vola.

8° incontro

- Questa volta la vera scoperta è R. Ha disegnato una faccia e l'ha dipinta di blu. Guardo il disegno insieme alla collega e un po' preoccupate chiediamo spiegazioni al bambino. Lui molto sicuro risponde: "È la faccia del gigante che si guarda nell'acqua blu!". Ci ricordiamo della storia del gigante che si specchia nel lago e restia-
-

mo stupite sia dalla inventiva di R. sia dal fatto che noi insegnanti spesso diamo giudizi affrettati.

10° incontro

- Lavoriamo con le mani. Una cosa che mi ha colpito in maniera particolare è stato quando abbiamo eseguito il gioco della prova di forza: ho notato che nessuno dei bambini ha prevaricato l'altro, come solitamente fanno quando giocano liberamente in sezione.

Testi consultati

- Agosta F. (1987), "Note sul concetto di gruppalità interna", in D. Napolitani, *Individualità e gruppalità*, Boringhieri, Torino.
- Ammanniti M., Stern D. (a cura di) (1991), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari.
- Anzieu D. (1976), *Il gruppo e l'inconscio*, trad. it. Borla, Roma, 1978.
- Anzieu D. (1994), *Il pensare*, trad. it. Borla, Roma, 1996.
- Arcidiacono C. et al. (a cura di) (1996), *Empowerment sociale*, Angeli, Milano.
- Argyris C., Schön D. (1978), *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Mass, Addison-Wesley, Cambridge.
- Aureli T. (1992), "Il comportamento nel contesto", *Età evolutiva*, 45, 47-55.
- Baldini E., Moroni F., Rotondi M. (1995), *Nuovi alfabeti. Linguaggi e percorsi per ripensare la formazione*, Angeli, Milano.
- Bateson G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*, trad. it. Adelphi, Milano, 1976.
- Bateson G. (1979), *Mente e natura*, trad. it. Adelphi, Milano, 1984.
- Becchi E. (a cura di) (1995), *Manuale della scuola del bambino dai tre ai sei anni*, Angeli, Milano.
- Becchi E., Bondioli A. (a cura di) (1997), *Valutare e valutarsi*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo (BG).
- Becchi E., Vertecchi B. (a cura di) (1992), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Angeli, Milano.
- Bick E. (1964), "Note sull'osservazione del lattante nell'addestramento psicoanalitico", in V. Bonamino, B. Iaccarino (a cura di) (1984), *L'osservazione diretta del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Bick E. (1968), "L'esperienza della pelle nelle prime relazioni oggettuali", in V. Bonamino, B. Iaccarino (a cura di) (1984), *L'osservazione diretta del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Bion W.R. (1961), *Esperienze nei gruppi*, trad. it. Armando, Roma, 1971.
- Bion W.R. (1965), *Apprendere dall'esperienza*, trad. it. Armando, Roma, 1972.
- Bion W.R. (1970), *Attenzione e interpretazione*, trad. it. Armando, Roma, 1973.
- Blandino G., Granieri B. (1995), *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*, Cortina, Milano.
- Bocchi G., Ceruti M. (a cura di) (1985), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano.
- Bonamino V., Iaccarino B. (a cura di) (1984), *L'osservazione diretta del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Bondioli A. (1993), "Uno strumento per l'analisi della giornata alla scuola materna", in Insegnamenti Pedagogici del Dip. di Filosofia dell'Univ. di Pavia, *La giornata educativa nella scuola dell'infanzia*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo (BG).
- Bondioli A. (1996), *Gioco ed educazione*, Angeli, Milano.
- Bondioli A., Ferrari M. (a cura di) (2000), *Manuale di valutazione del contesto educativo*, Angeli, Milano.

- Bondioli A., Ghedini P.O. (a cura di) (2000), *La qualità negoziata*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo (BG).
- Bronfenbrenner U. (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, trad. it. Il Mulino, Bologna, 1986.
- Bruner J. (1986), *La mente a più dimensioni*, trad. it. Laterza, Bari, 1988.
- Bruner J. (1990), *La ricerca del significato*, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino, 1992.
- Bruner J. (1996), *La cultura dell'educazione*, trad. it. Feltrinelli, Milano, 1997.
- Brutti C., Ercolani P., Parlani R. (1981), "Note sull'osservazione in un contesto istituzionale", *Quaderni di Psicoterapia Infantile*, 4, Borla, Roma.
- Camaioni L., Bascetta C., Aureli T. (1988), *L'osservazione del bambino nel contesto educativo*, Il Mulino, Bologna.
- Cambi F. (2002), *L'autobiografia come metodo formativo*, Editori Laterza, Bari.
- Carli R., Mosca A. (1980), *Gruppo e istituzione a scuola*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Carli R., Paniccia R.M. (1999), *Psicologia della formazione*, Il Mulino, Bologna.
- Ceruti M. (1986), *Il vincolo e la possibilità*, Feltrinelli, Milano.
- Ceruti M., Montesano F. et al. (1985), *Dopo Piaget. Aspetti teorici e prospettive per l'educazione*, Edizioni Lavoro, Roma.
- Cirillo S. (a cura di) (1990), *Il cambiamento in contesti non terapeutici*, Cortina, Milano.
- Corino U., Napolitano L. (1990), *La formazione orientata sul gruppo di lavoro*, Angeli, Milano.
- Corrao F. (1986), "Il concetto di campo come modello teorico", *Gruppo e Funzione Analitica*, anno VII, n. 1, pp. 9-24.
- Delpidio F. (2002), "Che cos'è l'immaginazione?", in A.M. Disanto (a cura di), *Pensieri e affetti nella relazione educativa*, Borla, Roma.
- Demetrio D. (a cura di) (1994), *Apprendere nelle organizzazioni*, NIS, Roma.
- Demetrio D. (1997), *Manuale di educazione degli adulti*, Editori Laterza, Bari.
- Dewey J. (1933), *Come Pensiamo*, trad. it. La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1961.
- Disanto A.M. (1990), *Il conflitto educativo*, Borla, Roma.
- Disanto A.M. (a cura di) (2002), *Pensieri e affetti nella relazione educativa*, Borla, Roma.
- Donatiello G. (1994), *L'osservazione diretta e partecipe in contesto istituzionale*, Borla, Roma.
- Fabbri D. (1994), "Imparare a pensare nelle organizzazioni", in D. Demetrio (a cura di), *Apprendere nelle organizzazioni*, NIS, Roma.
- Fabbri Montesano D., Munari A. (1984), *Strategie del sapere*, Dedalo, Bari.
- Ferrari M. (a cura di) (2003), *Insegnare riflettendo*, Angeli, Milano.
- Freud A. (1950), "Osservazioni sullo sviluppo infantile", in V. Bonamino, B. Iaccarino (a cura di) (1984), *L'osservazione diretta del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Freud A. (1957), "Il contributo dato dalla psicoanalisi alla osservazione diretta dei bambini", in V. Bonamino, B. Iaccarino (a cura di) (1984), *L'osservazione diretta del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Freud S. (1919), "Il perturbante", trad. it. in S. Freud, *Opere*, vol. IX, Boringhieri, Torino, 1977.
- Gentile C.M. (a cura di) (1992), *Atti del Seminario Internazionale OCSE-CERI: Bambini e adolescenti a rischio. La dispersione scolastica*, Edizioni Europa, Palermo.
- Gherardi S. (1994), "Imparare a decidere", in D. Demetrio (a cura di), *Apprendere nelle organizzazioni*, NIS, Roma.
- Guidano V.F. (1988), *La complessità del sé*, Bollati Boringhieri, Torino.

- Henry Polacco G., Copley B. (1986), "Introduzione", in M. Pontecorvo (a cura di), *Il Modello Tavistock*, Martinelli, Firenze.
- Husserl E. (1959), *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, trad. it. Il Saggiatore, Milano, 1961.
- Isaacs S. (1952), "Il metodo osservativo e il metodo psicoanalitico", in V. Bonamino, B. Iaccarino (a cura di) (1984), *L'osservazione diretta del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Khan M., Masud R. (1980), *I sé nascosti*, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino, 1990.
- Lanzara G.F. (1993), *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna.
- Lewin K. (1935), *Teoria dinamica della personalità*, trad. it. Giunti-Barbera, Firenze, 1965.
- Lewin K. (1939), "Esperimenti nel campo sociale", in K. Lewin, *I conflitti sociali*, trad. it. Angeli, Milano, 1980.
- Lipari D. (1995), *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Edizioni, Lavoro, Roma.
- Mignosi E. (1992), "La Ricerca-Azione dentro il sistema scolastico; gli insegnanti: coinvolgimento, formazione, azione", in *Atti del Seminario Internazionale OCSE-CERI, Bambini e adolescenti a rischio. La dispersione scolastica*, Edizioni Europa, Palermo.
- Mignosi E. (2001), "La valutazione di contesto come intervento formativo", *Bollettino della Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer*, Anno XXX, n. 1-2, 1-39, Palermo.
- Morin E. (1982), *Scienza con coscienza*, trad. it. Angeli, Milano, 1988.
- Morin E. (1986), *La conoscenza della conoscenza*, trad. it. Feltrinelli, Milano, 1989.
- Mortari L. (1999), "Aver cura della vita della mente per educare a pensare", *Pluriverso*, anno IV, n. 3, 18-34.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo della formazione*, Carocci, Roma.
- Munari A. (1993), *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, Guerini e Associati, Milano.
- Muti P.L. (1990), *Organizzazione e formazione*, Angeli, Milano.
- Napolitani D. (1987), *Individualità e gruppaltà*, Boringhieri, Torino.
- Pontecorvo M. (a cura di) (1986), *Il modello Tavistock*, Martinelli, Firenze.
- Pontecorvo C. (1992), "La formazione di Insegnanti/ricercatori", in E. Becchi, B. Vertecchi, *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Angeli, Milano.
- Pontecorvo C. (a cura di) (1993), *La condivisione della conoscenza*, La Nuova Italia, Scandicci (FI).
- Pontecorvo C., Ajello A., Zucchermaglio C. (a cura di) (1995), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano.
- Quaglino G.P., Carozzi G.P. (1995), *Il processo di formazione*, Angeli, Milano.
- Quaglino G.P., Casagrande S., Castellano A. (1992), *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Cortina, Milano.
- Rogers C.R. (1957-1963), *La terapia centrata sul cliente*, trad. it. Martinelli, Firenze, 1990.
- Salzberger-Wittenberg I. et al. (1987), *L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento e apprendimento*, trad. it. Liguori, Napoli.
- Schön D.A. (1983), *Il professionista riflessivo*, trad. it. Dedalo, Bari, 1993.
- Seely Brown J., Duguid P. (1991), "Apprendimento nelle organizzazioni e 'comunità di pratiche'", trad. it. in C. Pontecorvo, A. Ajello, C. Zucchermaglio, *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano.
- Selvini Palazzoli M., Anolli L. et al. (1981), *Sul fronte dell'organizzazione*, Feltrinelli, Milano.

- Spaltro E. (1984), *Sentimento del potere*, Boringhieri, Torino.
- Spaltro E., De Vito Piscicelli P. (1990), *Psicologia per le organizzazioni*, NIS, Roma.
- Spira M. (1985), *Creatività e libertà psichica*, trad. it. Borla, Roma, 1986.
- Stern D.N. (1985), *Il mondo interpersonale del bambino*, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino, 1987.
- Tartarelli A. (1990), *Il gruppo*, OPPI, Milano.
- Ugazio V. (a cura di) (1988), *La costruzione della conoscenza*, Angeli, Milano.
- Vigna D. (2002), *Imparare a osservare*, Borla, Roma.
- Vygotskij L.S. (1934), *Pensiero e linguaggio*, trad. it. Laterza, Roma-Bari, 1990.
- Vygotskij L.S. (1978), *Il processo cognitivo*, trad. it. Boringhieri, Torino, 1987.
- Watzlawick P., Beavin J., Jackson D. (1967), *Pragmatica della comunicazione umana*, trad. it. Astrolabio, Roma, 1971.
- Watzlawick P., Weakland J.H., Fisch R. (1973) *Change*, trad. it. Astrolabio, Roma, 1974.
- Winnicott D.W. (1958), *Dalla Pediatria alla Psicoanalisi*, trad. it. Martinelli, Firenze, 1975.
- Winnicott D.W. (1965), *Sviluppo affettivo e ambiente*, trad. it. Armando, Roma, II ed., 1974.
- Winnicott D.W. (1971), *Gioco e realtà*, trad. it. Armando, Roma, 1974.
- Weick K.E. (1977), "Processi di attivazione nelle organizzazioni", trad. it. in S. Zan (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna.
- Zan S. (1988), "Introduzione", in S. Zan (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna.
- Zucchermaglio C. (1985), "Introduzione Parte Terza", in C. Pontecorvo, A. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano.

Premessa <i>Epifania Giambalvo</i>	5
Introduzione <i>Anna Bondioli e Monica Ferrari</i>	11
SEZIONE PRIMA – QUALITÀ DEL CONTESTO E PROFESSIONALITÀ DELL’INSEGNANTE	
1. Competenze professionali e garanzie della qualità negli ambienti educativi per la fascia 0-6 <i>Monica Ferrari</i>	25
SEZIONE SECONDA – LA SPECIFICITÀ DELL’EDUCAZIONE INFANTILE	
2. L’educatore psicoanaliticamente orientato: esperienze nella prescuola <i>Egle Becchi</i>	45
3. Promuovere dall’interno <i>Anna Bondioli</i>	61
SEZIONE TERZA – ASPETTI DELLA PROFESSIONALITÀ	
4. Osservare per progettare: riflessioni e strumenti per l’osservazione pedagogica del bambino e del contesto <i>Gabriella Nigito e Donatella Savio</i>	79
5. Valutare pedagogicamente: una forma di autoapprendimento <i>Anna Bondioli e Monica Ferrari</i>	113
6. Fare ricerca nella scuola <i>Anna Bondioli</i>	125
SEZIONE QUARTA – PROMUOVERE COMPETENZE	
7. Gestione della qualità nelle istituzioni educative per l’infanzia: un modello dialogico <i>Ingeborg Schumann e Michael Schumann</i>	139
8. Far crescere la professionalità: esperienze di formazione al “pensare riflessivo” <i>Elena Mignosi</i>	151

Finito di stampare nel mese di dicembre 2004