

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA13203

Ricerca-Formazione nello 0-6: prima analisi di due esperienze

Teacher professional development research in ECEC 0-6: initial analysis of two experiences

Maja Antonietti¹Anna Bondioli²Roberta Cardarello³Donatella Savio^{4,5}

Sintesi

Il presente contributo costituisce un primo tentativo di saggiare, attraverso focus group, l'impatto di due progetti di Ricerca-Formazione realizzati in asili nidi e scuole dell'infanzia da parte di due diversi gruppi di ricerca. Dall'analisi delle testimonianze raccolte gli aspetti maggiormente significativi che emergono come prodotto della partecipazione alla Ricerca-Formazione sono, in ambedue i casi, pur secondo declinazioni differenti, l'acquisizione di posture di ricerca in termini di riflessività e il trasferimento di quanto appreso in circostanze nuove.

Parole chiave: Ricerca-Formazione; Istituzioni 0-6; Focus group; Sviluppo professionale; Valutazione dell'impatto.

Abstract

This article is an initial attempt to test the impact of two teacher professional development research projects carried out in day-care centres and nursery schools by two different research groups, using focus groups.

From analysis of the data collected, the most significant aspects emerging as a result of teachers' participation in the teacher professional development research projects were in both cases, albeit in different ways, the acquisition of reflective attitudes towards research and the transfer of what has been learned to new circumstances.

Keywords: Teacher professional development research; ECEC; Focus groups; Professional development; Impact Evaluation.

1. Università di Parma, Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali, maja.antonietti@unipr.it

2. Università di Pavia, Dipartimento di Studi Umanistici, annamaria.bondioli@unipv.it

3. Università di Modena e Reggio Emilia, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, roberta.cardarello@unimore.it

4. Università di Pavia, Dipartimento di Studi Umanistici, donatella.savio@unipv.it

5. Le autrici hanno condiviso ogni fase del presente lavoro. Tuttavia il par. 1. è stato redatto da Anna Bondioli, il paragrafo 2. da Maja Antonietti, il par. 3.1. da Roberta Cardarello, il par. 3.2. da Maja Antonietti, il par. 3.3. da Donatella Savio, il par. 3.4. da Anna Bondioli, il par. 4. da Donatella Savio. Si ringraziano sentitamente i partecipanti al focus group del percorso RAV e del percorso Stereotipi.

1. Premessa

Nell'ambito dell'indagine del CRESPI (come illustrata da Agrusti e Dodman, *infra*), il presente contributo riferisce i primi esiti dell'intento di saggiare, attraverso Focus Group - d'ora in poi FG -, l'impatto di due progetti di Ricerca-Formazione (d'ora in poi R-F) realizzati nelle istituzioni educative della fascia 0-6. Si tratta di una ricerca esplorativa intorno agli esiti della R-F, che indaga tre ambiti:

1. le caratteristiche del percorso, aspetti positivi e criticità;
2. i prodotti della R-F in termini di scoperte e acquisizioni;
3. il tasso di consapevolezza professionale maturato.

L'intenzione è quindi di rilevare in particolar modo non soltanto i prodotti e le innovazioni realizzati, quanto lo sviluppo professionale degli insegnanti, come illustrato da Agrusti e Dodman (*infra*).

Le due ricerche presentate sono accomunate dal fatto di riguardare le istituzioni della fascia 0-6, fascia in genere poco presente nella pubblicistica internazionale sulla R-F; inoltre, anche se si differenziano per impianto metodologico adottato, illustrano tuttavia due esperienze in cui educatori e insegnanti partecipano attivamente a percorsi di ricerca, attività che viene ritenuta importante anche nell'ambito specifico della formazione degli educatori/insegnanti dei servizi per l'infanzia. Non a caso nel documento redatto dalla Commissione Europea del 2014 (trad. it. Lazzari, 2016, p.77), che si fonda su un'ampia

letteratura di ricerca, si afferma che la qualità dei servizi può essere garantita solo «[...] con la presenza di professionisti adeguatamente formati e riflessivi [...]» (Lazzari, 2016, p. 77) cioè dotati di competenze che debbono essere promosse attraverso «[...] il coinvolgimento in progetti di ricerca-azione e la collaborazione sistematica con centri di ricerca/formazione presenti sul territorio [...]» (ivi, p. 78).

Va ricordato peraltro come l'acquisizione di posture riflessive e di ricerca richiedano un lavoro collegiale e partecipato, aspetto, questo, segnalato in più punti anche nel Documento nazionale, per ora in bozza ma già ampiamente diffuso, *Linee pedagogiche per il sistema "integrato" 0-6* (MIUR, 2021). Si saldano e intrecciano, in altre parole, anche per la scuola dell'infanzia, obiettivi e dettati istituzionali con gli assunti del CRESPI sulle caratteristiche della R-F (Vannini, 2018).

All'interno di questo quadro di riferimento, e dato lo scopo di saggiare l'impatto della metodologia della R-F, vengono qui brevemente presentati i due percorsi, e illustrate le caratteristiche specifiche dei due FG realizzati, le modalità di analisi adottate, e infine i principali risultati di tale analisi.

2. Le due ricerche-formazione e i FG

Il percorso di R-F sul RAV-infanzia, promosso dall'Università di Pavia nelle persone di Anna Bondioli e Donatella Savio, ha coinvolto 35 tra insegnanti di scuola dell'infanzia e coordinatori pedagogici (24 dipendenti dello

Stato, 7 del Comune, 4 del Privato paritario) provenienti da 12 Regioni, e si è dipanato nel corso di quattro puntate di una giornata e mezzo tra il 25 novembre 2016 e il 13 maggio 2017. Il percorso era finalizzato a mettere alla prova il RAV-infanzia (INVALSI, 2020) non tanto come strumento di valutazione di contesto *tout court*, quanto come proposta di un profilo di qualità per la scuola dell'infanzia a partire dal quale gli insegnanti potessero riflettere e confrontarsi per chiarire la propria posizione pedagogica, rafforzare la consapevolezza professionale e quindi orientare l'intenzionalità educativa verso processi di miglioramento della propria pratica. La domanda di ricerca esplorata riguardava pertanto l'idoneità del RAV-infanzia a esser utilizzato per promuovere negli insegnanti un *empowerment* professionale fondato sulla capacità di chiedersi, in rapporto al proprio modo di pensare e operare pedagogicamente, "perché si fa quello che si fa", ma anche "come si potrebbe farlo meglio".

Il percorso si è tradotto in un lavoro di gruppo fondato su un principio partecipativo, inteso cioè come confronto riflessivo e democratico tra i partecipanti, nel quale i formatori avevano il ruolo di facilitatori secondo la metodologia della "promozione dall'interno" (Bondioli, 2015; Savio, 2012). Punto di partenza era il testo del RAV-infanzia, nelle sue diverse parti. Tra un incontro e l'altro ai partecipanti veniva chiesto di rispondere individualmente a un questionario⁶ su una delle parti del RAV; le risposte venivano analizzate

qualitativamente dai formatori e l'analisi veniva restituita al gruppo intero nell'incontro seguente. Successivamente, in ciascuno di tali incontri, i partecipanti lavoravano per sottogruppi riflettendo e confrontandosi a partire dalle sollecitazioni emerse dalla restituzione, con il sostegno dei formatori. Concludeva l'incontro la presentazione a tutti i partecipanti del lavoro condotto nei sottogruppi e un ulteriore confronto e discussione⁷.

Il percorso di ricerca della Bassa Reggiana sugli stereotipi di genere ha avuto durata pluriennale e si è snodato attraverso una pluralità di fasi. Il percorso ha coinvolto in misura variabile scuole e nidi della Bassa Reggiana (ASBR⁸). Ha avuto inizio attraverso contatti con educatori e pedagogisti di scuole svedesi particolarmente attivi nella promozione di un'educazione di genere non stereotipata; si è sviluppato poi nella successiva partecipazione a due progetti europei (Erasmus plus) sul tema, che hanno promosso seminari comuni e visite di studio presso scuole e nidi dei vari Paesi. Parallelamente a tali scambi si è costituito un piccolo gruppo composto da pedagogiste, insegnanti ed educatrici di ASBR che ha tematizzato la questione delle rappresentazioni di genere sotto il profilo sia personale che professionale, e che ha avviato una ricerca per sondare se anche nei nidi e nelle scuole implicate fossero presenti condizioni favorevoli agli stereotipi di genere. Questa fase, in collaborazione con l'Università di Modena e Reggio Emilia, ha raccolto eviden-

6. Col questionario si chiedeva di rispondere sinteticamente a 5 aspetti relativi alla parte del RAV infanzia di volta in volta presa in considerazione: chiarezza; accordo/disaccordo sul dover essere; aspetti importanti non considerati dal documento; praticabilità; indicazione di tre elementi considerati dal rispondente importanti per la scuola nella quale lavora e sui quali varrebbe la pena condurre una riflessione e pensare a possibili miglioramenti.

7. Per indicazioni più precise sul percorso, il suo svolgimento e i primi esiti si veda Bondioli & Savio, 2018.

8. "Azienda Servizi Bassa Reggiana" è un'Azienda Speciale, costituita ai sensi dell'articolo 114 del testo Unico Enti Locali. L'Azienda gestisce, oltre ad altri servizi, i nidi e le scuole dell'infanzia degli 8 comuni dell'Unione, attraverso sei Pedagogiste coordinatrici.

ze circa i comportamenti di maschi e femmine nell'utilizzo spontaneo degli spazi e dei materiali di nidi e scuole, inclusa la dotazione libraria, e ne ha avviato un'analisi critica. Tale fase di ricognizione, alla ricerca di dati obiettivi, è quella che ha le caratteristiche più pronunciate di R-F⁹. A seguito dei risultati di tale indagine le pedagogiste e i collettivi hanno proceduto a una ristrutturazione di spazi e materiali con l'intento di riduzione dei contesti e materiali che favoriscono la riproduzione di ruoli sociali stereotipati. Infine, una fase finale dell'indagine ha rilevato, ricorrendo nuovamente a una osservazione sistematica, se e come le trasformazioni realizzate riducessero i comportamenti e stereotipi di ruolo presso i bambini e le bambine.

I due FG organizzati per rispondere agli interrogativi circa l'impatto di ciascuna R-F si sono svolti tra settembre e ottobre del 2020, con una "guida incrociata": due ricercatrici che sono state formatrici in un percorso hanno condotto il FG con gli operatori che hanno partecipato all'altro percorso, e viceversa. Il FG vertente sul RAV ha visto la partecipazione di 8 testimoni, mentre il FG sul percorso "stereotipi" di soli 4 partecipanti¹⁰. Entrambi i FG si sono svolti a distanza, date le restrizioni del 2020. La metodologia condivisa di conduzione ricalca quella illustrata nell'articolo di Agrusti e Dodman (*infra*) e prevedeva tre principali domande guida-stimolo che introducevano i tre ambiti da sondare:

1. le caratteristiche del percorso, aspetti positivi e criticità;

2. i prodotti della R-F in termini di scoperte e acquisizioni;
3. il tasso di consapevolezza professionale maturato.

3. Le quattro piste di analisi

È stata adottata una metodologia qualitativa che intendeva identificare ed elaborare le testimonianze dei partecipanti - raccolte attraverso i FG - in ordine agli ambiti indicati: i percorsi (Q1), i prodotti (Q2) e le consapevolezze (Q3).

Pertanto si è proceduto a una lettura ed etichettatura congiunta da parte dei ricercatori delle testimonianze, enucleando tutti gli estratti che facevano riferimento ai tre ambiti. Tale prima analisi condivisa ha orientato la successiva codifica degli estratti. Per quanto riguarda il Q1 si è proceduto a selezionare tre tra gli aspetti codificati: metodologia di ricerca, confronto di gruppo e coinvolgimento nel percorso, che vengono analizzati nei successivi primi due sotto-paragrafi. Per quanto riguarda il Q2 ed il Q3 si è proceduto a rilevare e codificare da un lato le asserzioni relative alle posture di ricerca e le prospettive riflessive quale prodotto della partecipazione alla R-F (Q2/Q3), e dall'altro quelle relative al trasferimento di quanto appreso in circostanze nuove (Q3), che vengono descritti nel terzo e quarto sotto-paragrafo.

9. Una scheda sintetica della metodologia osservativa utilizzata nella ricerca sull'uso degli spazi e materiali è reperibile in Cardarello e Antonietti 2019, p. 189.

10. Il numero di partecipanti previsto era maggiore, ma per ragioni di impegno degli insegnanti coinvolti in una situazione di emergenza come quella attuale, la partecipazione è stata dei soli 4 testimoni indicati.

3.1. Il percorso: metodi nuovi e confronto in gruppo

La descrizione dei percorsi di R-F ha generato degli enunciati relativi a diversi aspetti e momenti della ricerca, peraltro sempre positivi, che sono stati conteggiati, etichettati per il contenuto più rilevante, e ricondotti ad alcune principali categorie. Le categorie più consistenti, in entrambi i gruppi, riguardano la descrizione, e l'apprezzamento, della metodologia della ricerca e del metodo di confronto adottato. Nel gruppo RAV questa voce, di gran lunga prevalente (27 menzioni sul totale di 47) riguarda la metodologia di discussione e la strutturazione dei lavori dei gruppi. Si sottolineano da un lato l'esistenza di osservatori e verbalizzatori, la documentazione costante e il metodo di gestione e regia delle discussioni; dall'altro la qualità degli stimoli di ricerca, come "le buone domande", la ricorsività nell'analisi del testo del RAV, la consuetudine di prestare un'attenzione 'puntiforme' al testo e l'analisi rigorosa delle parole e dei loro significati: «... ha cambiato il nostro atteggiamento rispetto per esempio nella ricerca di evidenze che potessero darci un punto, ... non statico, ..., però un punto della situazione» (S.). Il metodo di discussione e confronto probabilmente sottende l'altro principale fattore emerso, e cioè l'intensità e la qualità del lavoro in gruppo, attestate da 16 occorrenze su un totale di 47. I partecipanti ritengono di essere stati fortunati nell'incontrare colleghi così interessanti e motivati (6 su 47), e attestano la costituzione di buone e solide relazioni entro il gruppo (10 menzioni su 47, da parte di 6 su

8 partecipanti): «... relazionalità che è stata poi fondamentale e che credo poi ci siamo portati dietro fino a oggi. Tant'è vero che abbiamo un gruppo su Whatsapp» (T.). Anche nel gruppo "stereotipi" la metodologia di ricerca, in questo caso la mappatura sistematica dell'uso degli spazi e dei materiali da parte di maschi e femmine, risulta il fattore più menzionato (13 occorrenze su 32 evidenze). La ricerca ha portato a cambiamenti e ristrutturazione degli spazi e a ulteriori rilevazioni 'di controllo', di cui sembra percepita la novità: «... mi sembra proprio un processo molto scientifico di prove, di verifiche, di correzione degli errori ... ed è stato per me nuovo perché non ho partecipato praticamente a nessun altro corso così ... e ti lascia un timbro dentro diverso, molto radicato, dopo, credo» (K.). Altrettanto rilevante risulta il ruolo del confronto in gruppo che ha preceduto e accompagnato sistematicamente l'indagine su spazi e materiali (9 occorrenze su 32, da parte di tutte le 4 partecipanti). È il confronto con le colleghe sul tema delle rappresentazioni di genere ad avere segnato irreversibilmente le partecipanti, sia durante l'elaborazione dei dati che emergevano dalla ricerca, sia nel piccolo gruppo che ha iniziato la riflessione sul tema: «nei primi due anni ... ci si ritrovava a piccolo gruppo e si rifletteva sui nostri pensieri personali a proposito di questo tema; è quello che forse mi è rimasto di più, mi è servito di più, anche nel, poi ... nell'agire e nel relazionarmi nel quotidiano con i bambini e le bambine e con i genitori e con le colleghe» (M.). Questo confronto tra pari viene ritenuto decisivo delle consapevolezze, sia personali che professionali, maturate.

3.2. *Il coinvolgimento attivo*

L'attivazione e il coinvolgimento di ciascun partecipante nel percorso attraverso la costruzione di un gruppo di lavoro che condivide metodi di lavoro e che si confronta in modo sistematico sui risultati e i processi avviati, rappresentano elementi peculiari per la R-F (cfr. Vannini 2018, in Asquini p. 22), pertanto si è proceduto ad approfondire le caratteristiche di tale metodologia dei due percorsi.

Nel percorso RAV i partecipanti segnalano di essere stati accompagnati attraverso un processo di analisi (15) «*estremamente analitico ... che si focalizzava tutta su aspetti minimali e cercava la grande profondità, nelle piccole cose*» (S.), guidati sia da un'analisi lessicale che per parole chiave, attraverso una lettura approfondita, sollecitati da «*buone domande*» (C.) e da stimoli che li sostenevano ad adottare «*più punti di vista*». Tale processo di analisi risulta «*maieutico*», sconvolgente rispetto alle certezze assunte, «*metteva pericolosamente in moto delle energie cognitive ed emotive*» (M.), utile per riconoscere le scelte e le certezze «*implicite*» (S.), entro un confronto e «*scontro*» (P.) costante con i colleghi. Allo stesso tempo segnalano l'attivazione di un processo di sintesi (6), avvenuto a sottogruppi e in plenaria, riconoscendo il valore cruciale sia dello sguardo dell'osservatore sempre presente durante tutte le attività che ha permesso di restituire e tenere conto dei diversi e divergenti contributi in sede di plenaria, sia del contributo teorico delle formatrici: «*tutte le visioni erano rappresentate. Perché questo ... è frutto di*

una grande professionalità e di una grande chiarezza, diciamo, teorica» (S.).

Nel percorso «*stereotipi*» le partecipanti sono state accompagnate ad un'analisi osservativa minuziosa e «*dettagliata*» (K.) dell'oggetto di studio, ovvero libri e spazi, attraverso l'adozione di strumenti di ricerca definiti di «*mappatura*». Tale momento di ricognizione viene segnalato di particolare rilievo e di ampio coinvolgimento nel percorso stesso ai fini della presa di consapevolezza del proprio habitus, andando a sollecitare uno «*sguardo su alcune cose che passano spesso inosservate*» (C.). Il fatto di aver replicato poi in momenti diversi del percorso di R-F la ricognizione, prima per rilevare e poi per verificare i cambiamenti introdotti, viene identificato come momento cruciale: «*la seconda mappatura aveva comunque lo scopo di capire quanto quei cambiamenti che noi avevamo apportato agli spazi, nella scelta delle letture e dei materiali avessero creato effettivamente anche un cambiamento nella collocazione, cioè nella scelta che i bambini e le bambine facevano*» (M.). Il lavoro di analisi e di riflessione sulle proprie rilevazioni è stato condotto - e ne viene riconosciuta la valenza a fini formativi dai partecipanti - in piccoli gruppi e in gruppi di discussione allargati anche attraverso il punto di vista di esperti; i partecipanti nel descrivere il percorso includono poi come di particolare importanza il momento in cui sono divenuti attori primari nel riportare ai propri collettivi quanto analizzato e scoperto.

3.3. Il percorso come consapevolezza riflessiva

L'analisi dei percorsi come consapevolezza riguarda l'insieme delle posture riflessive e di ricerca manifestate dai partecipanti e riconducibili alla R-F. In una prospettiva deweyana (Dewey, 1933), la riflessività coincide con attività di ricerca caratterizzate da processi di osservazione/analisi di problemi, da formulazione di ipotesi di soluzione sulla base sia delle analisi/osservazioni effettuate sia delle proprie conoscenze, e dalla verifica delle ipotesi. Con questi riferimenti, per analizzare i FG ci si è fatti orientare dalla domanda: come vengono descritti la capacità riflessiva e il suo intreccio con il fare ricerca?

Gli enunciati utili a chiarire questo punto sono 28 per il percorso RAV e 35 per il percorso "stereotipi"; la loro analisi fa riscontrare alcune analogie. In entrambi i FG gli insegnanti si riferiscono a processi di *«auto-valutazione, auto-consapevolezza, scoperte su di sé»*, di *«analisi dettagliata e critica del proprio fare scuola»*, di *«formulazione di buone domande»*, di *«di messa a punto di soluzioni per intervenire sui problemi e migliorare»*. Il riflettere emerge quindi come messa a fuoco puntuale di aspetti del proprio essere e agire come educatori per rilevare criticità e introdurre cambiamenti migliorativi, cioè in sostanza come processo di indagine in senso deweyano. Nel caso del percorso RAV si menziona anche il *«ragionare sull'esperienza educativa»* e la *«necessità di motivare le proprie posizioni»*, e si indica come effetto della riflessività il *«potenziamento dell'autostima professiona-*

le». Rispetto al percorso "stereotipi", vengono richiamate come finalità dei processi riflessivi la possibilità *«di guidare l'agire quotidiano»* e *«di non cadere nell'abitudine, di illuminarla»*; inoltre si fa riferimento *«all'ampliamento degli ambiti di riflessione»*, alla *«predisposizione al cambiamento»*, all'*«imparare ad imparare»*, aspetti che sembrano indicare il consolidarsi di una postura riflessiva come conseguenza dell'esercizio dei processi delineati. D'altra parte, in entrambi i focus vi sono espressioni che suggeriscono tale consolidamento: si parla di *«forma mentis»*, di *«attitudine a vedere le cose»* (FG-RAV), di *«atteggiamento»*, di *«cambiamento del modo di fare scuola»* (FG-Stereotipi).

Va rilevata una differenza tra i due casi in rapporto al tipo di processi più menzionati. Per il percorso RAV è il *«porsi buone domande»* (8), come possibile conseguenza del fatto che la metodologia dei formatori insiste sulla domanda "perché faccio quello che faccio", che ritorna tra i partecipanti: *«C'è una discrepanza tra l'utilizzare il RAV infanzia come modello di autovalutazione, del perché faccio quello che faccio all'interno della mia scuola e utilizzarlo invece come documento da compilare»* (C).

Per il percorso "stereotipi" il più menzionato è il processo di *«auto-valutazione, auto-consapevolezza, scoperta su di sé»* (8), probabilmente in ragione del fatto che tale percorso comporta il riflettere sulla possibilità di essere in prima persona veicoli, appunto, di stereotipi; come dice K. *«sono rimasta veramente sorpresa, e non avrei mai detto di essere trasmittitrice, se così si può dire, di stereotipi»*.

3.4. Trasferimento di quanto appreso in circostanze nuove

Significativo per gli esiti della R-F è il tentativo, e in taluni casi, la realizzazione di un trasferimento di quanto appreso nel corso dell'esperienza di R-F ad altre situazioni e altri contesti.

Le insegnanti di ambedue i gruppi non solo auspicano tale trasferimento, pur consapevoli delle difficoltà, ma dichiarano di avere effettivamente utilizzato in diversi casi il metodo appreso in circostanze nuove fino a farlo diventare uno strumento di professionalità pervasivo.

Ricorrono in ambedue i FG testimonianze al proposito. Per le insegnanti del focus group "stereotipi" si tratta di una attitudine a fermarsi a pensare prima di agire (M.), l'essere «più predisposti al cambiamento», un «aprire lo sguardo» sulla quotidianità (C.), un «non fermarsi alla superficie delle cose», e analizzarle criticamente, un non dare sempre tutto per scontato (K.).

Per le insegnanti del FG-RAV il metodo e la postura riflessiva esercitate nel corso dell'esperienza hanno avuto ricadute su un diverso modo di affrontare le questioni educative: «è proprio la modalità di ricerca», l'abitudine a ragionare sulle cose e a guardarle da più punti di vista che è rimasto (T.G.); è l'abitudine a porsi delle domande rispetto alle scelte compiute o da compiersi, un «autovalutare, autoriflettere su quello che sto facendo» (C.). Per T. la parola d'ordine "il bambino al centro" è diventata una costante del suo lavoro dopo le discussioni sul tema nel corso

dell'esperienza RAV.

Se, dunque, l'effetto percepito della partecipazione ad ambedue i percorsi è per gran parte delle insegnanti quello di aver fatto esperienza di un modo diverso di guardare alle pratiche e ai convincimenti educativi, interrogandoli e problematizzandoli, che è stato incorporato e fatto proprio, emerge, in particolare dalle insegnanti del gruppo RAV, anche un altro modo di intendere il trasferimento di quanto appreso.

Si tratta del desiderio e del tentativo, solo da parte di qualcuno riuscito, di trasmettere ad altri, in particolare ai colleghi del proprio team, ma non solo, i contenuti e i metodi di cui ci si è appropriati. Nel gruppo "stereotipi" ne parla in particolare C.: «la difficoltà [...] è stata quella di far comprendere alle colleghe il valore di queste scelte e di queste buone pratiche [...] in realtà poi essendo stati otto anni pian piano come le gocce, ehm, cinesi, siamo riusciti a sfondare anche nei nostri collettivi». Tra le insegnanti del gruppo RAV sono diverse le testimonianze in proposito. P. dichiara: «nel mio istituto comprensivo le insegnanti della primaria e della secondaria hanno imparato da quello che io ho imparato». S. afferma di aver creato un piccolo gruppo di colleghi e di aver cercato di «riportare questi modelli a cascata». In altri casi si è trattato di vere e proprie esperienze di formazione rivolte a colleghi nelle quali si è cercato di far passare, al di là degli aspetti più tecnici, l'orientamento riflessivo acquisito nell'esperienza RAV. Questo cambio di ruolo - il farsi formatori di altri insegnanti -, nonostante tutte le difficoltà riscontrate, dal punto di vista degli esiti della R-F appare un segnale signifi-

cativo di apprezzamento del lavoro compiuto e delle competenze apprese, ma sta anche a indicare il valore più ampio attribuito ai cambiamenti personali e professionali innescati dall'esperienza. Se da un lato si può ipotizzare che il desiderio di condivisione sia legato all'idea che una buona scuola debba fondarsi sulla collaborazione di tutto il team educativo sulla base di valori, metodi e atteggiamenti comuni, e che, quindi, sia necessario rendere partecipi le colleghe di quanto sperimentato, dall'altra è indicativo dell'importanza attribuita, più in generale, all'acquisizione di una postura riflessiva come pietra angolare di una professionalità capace di interrogare l'esperienza e aperta al nuovo.

4. Conclusioni

Rispetto alla finalità di valutare l'impatto della R-F per verificare se gli esiti attesi corrispondono a quelli ottenuti, l'analisi presentata sembra indicare che gli aspetti e gli obiettivi che caratterizzano quest'approccio sono ampiamente rappresentati nelle parole dei partecipanti. In particolare si evidenzia come nei due percorsi di R-F analizzati, il prodotto della R-F per i partecipanti è descritto nei termini di acquisizione di una postura di ricerca

e riflessiva, il che permette quindi di interrogarsi in ordine al rapporto tra caratteristiche precise del percorso R-F e impatto dello stesso. In entrambi i casi viene apprezzata la metodologia di ricerca e di confronto adottata, con particolare sottolineatura del valore dello scambio tra insegnanti e del personale coinvolgimento dei partecipanti, elementi che sembrano decisivi, e che meritano approfondimenti futuri proprio per l'enfasi con cui vengono testimoniati. Riguardo alle ricadute formative in termini di competenze riflessive in senso deweyano, emergono riferimenti a un atteggiamento di pensiero caratterizzato da processi di analisi, di se stessi e delle proprie pratiche, per rilevare problemi, crescere in consapevolezza e mettere in campo miglioramenti in termini di qualità educativa. La conferma del consolidamento di tale atteggiamento si riscontra nella volontà espressa di "esportare" il metodo appreso, applicandolo in circostanze e contesti nuovi; a tal proposito vengono sottolineate soprattutto le difficoltà, aspetto anche questo che merita di essere approfondito ponendo a tema la trasferibilità di percorsi di R-F e quindi della R-F come volano di cambiamenti professionali e istituzionali "a cascata".

Bibliografia

- Bondioli, A.** (2015). "Promuovere dall'interno": un'estensione dell'approccio del "valutare, riflettere, re-stituire". In A. Bondioli, D. Savio (a cura di), *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze* (pp. 41-56). Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.
- Bondioli, A., & Savio, D.** (2018). *Il RAV-infanzia come dispositivo riflessivo. Una ricerca-formazione con insegnanti e coordinatori di scuola dell'infanzia*. Bergamo: Zeroseiup.
- Cardarello, R., & Antonietti, M.** (2019). Osservare per progettare. In E. Nigris, B. Balconi, L. Zecca (a cura di), *Dalla progettazione alla valutazione didattica* (pp.180-206). Milano: Pearson.
- Dewey, J.** (1933). *Come pensiamo*. Trad. it. Firenze: La Nuova Italia, 1961.
- INVALSI** (2020). *Rapporto di Autovalutazione (RAV) per la scuola dell'infanzia*. Retrieved from https://www.invalsi.it/infanzia/docs/Rapporto_RAV_Infanzia_def.pdf, [Accessed 21.09.21].
- Lazzari, A.** (2016) (a cura di). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Bergamo: Zeroseiup.
- MIUR-Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione** (2021). *Linee pedagogiche per il "sistema integrato" 0-6 (Bozza)*. Retrieved from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1945318/Bozza+Linee+pedagogiche+0-6.pdf/5733b500-2bdf-bb16-03b8-a299ad5f9d08?t=1609347710638>, [Accessed 21.09.21].
- Savio, D.** (2012). Un percorso formativo di "promozione dall'interno". In A. Bondioli, D. Savio (a cura di). *Educare nelle sezioni Primavera* (pp. 35-49). Bergamo: Edizioni Junior.
- Vannini, I.** (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il "qui ed ora" del Centro CRESPI. In G. Asquini (a cura di), *La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive* (pp. 13-24). Milano: FrancoAngeli.