



DOSSIÊ: PESQUISA EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E PERSPECTIVAS DE PESQUISAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fare Ricerca con gli insegnanti in Italia: approcci e metodologie

Fazendo pesquisa com professores na Itália: abordagens e metodologias

Doing Research with Teachers in Italy: approaches and methodologies

Donatella Savio¹

orcid.org/0000-0003-2031-7032
donatella.savio@unipv.it

Recebido em: 29.mar.2024.

Aprovado em: 05.abr.2024.

Publicado em: 16 ago. 2024.

Síntese: La necessità che la ricerca educativa si realizzi attraverso il dialogo con i saperi e le pratiche degli insegnanti è un tema da sempre centrale nel dibattito pedagogico (Dewey, 1929). Sullo sfondo degli sviluppi della Ricerca-Azione (Sorzio, 2018) e della Ricerca Partecipata (Nigris, 2018), in Italia il tema è stato affrontato con alcuni approcci che definiscono le modalità della collaborazione tra ricercatori e insegnanti, e mettono al centro sia la formazione professionale dei docenti sia la messa alla prova di innovazioni educative. Si tratta dell'approccio della Ricerca-Formazione del Centro Crespi (Asquini, 2018), che ha tra i suoi riferimenti l'approccio della Qualità Negoziata (Bondioli, Ferrari, 2004) e la metodologia della Promozione dall'Interno (Savio, 2013). Questi approcci e metodologie verranno presentati e discussi, con esemplificazioni tratte da un percorso di Ricerca-Formazione.

Parole chiave: ricerca partecipata; ricerca-azione; ricerca-formazione; qualità negoziata; promozione dall'interno.

Resumo: A necessidade de que a pesquisa educacional ocorra por meio do diálogo com o conhecimento e as práticas dos professores é um tema que sempre foi central no debate pedagógico (Dewey, 1929). Tendo como pano de fundo os desenvolvimentos da Pesquisa-Ação (Sorzio, 2019) e da Pesquisa Participativa (Nigris, 2018), em Itália a questão foi abordada com algumas abordagens que definem as modalidades de colaboração entre investigadores e professores e colocam no centro tanto a formação profissional dos professores como a experimentação de inovações educativas. São elas a abordagem Pesquisa-Formação do Centro Crespi (Asquini, 2018), que tem entre as suas referências a abordagem da Qualidade Negociada (Bondioli & Ferrari, 2004) e a metodologia da Promoção a partir de Dentro (Savio, 2013). Estas abordagens e metodologias serão apresentadas e discutidas, com exemplos retirados de um percurso de Pesquisa-Formação.

Palavras-chaves: pesquisa participativa; pesquisa-ação; pesquisa-formação; qualidade negociada; promoção a partir de dentro.

Abstract: The need for educational research to take place through a dialogue with teachers' knowledge and practices has always been a central theme in pedagogical debate (Dewey, 1929). Against the backdrop of the developments in Action-Research (Sorzio, 2018) and Participatory Research (Nigris, 2018), in Italy the issue has been addressed by a number of approaches that define the modalities of collaboration between researchers and teachers and focus on both the professional training of teachers and the testing of educational innovations. These are the Training-Research approach of the Crespi Center (Asquini, 2018), which has among its references the Negotiated Quality approach (Bondioli, Ferrari, 2004) and the methodology of Promotion from Within (Savio, 2013). These approaches and methodologies will be presented and discussed, with examples drawn from a Training-Research path.

Keywords: participatory research; action-research; training-research; negotiated quality; promotion from within.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Università di Pavia, Pavia, Lombardia, Itália.

Introduzione

Con questo contributo si intende approfondire il tema del rapporto tra ricerca scientifica e pratica educativa, con particolare riferimento alle istituzioni per la prima infanzia, sulla base di due presupposti: da un lato, a partire dall'idea che solo una ricerca sviluppata a stretto contatto con la realtà dei contesti educativi sia significativa sul piano pedagogico; dall'altro con la convinzione che una competenza fondamentale della professionalità degli insegnanti sia il saper affrontare i problemi posti dalla pratica con un atteggiamento di ricerca, atteggiamento che può essere formato partecipando a percorsi di indagine realizzati con i ricercatori nelle istituzioni educative. Insomma, l'idea è che il rapporto di collaborazione tra ricercatori e insegnanti nella ricerca possa risultare proficuo sia sul piano della costruzione del sapere pedagogico, sia su quello della formazione degli insegnanti e dunque dell'innalzamento della qualità dei contesti educativi.

Questi presupposti hanno radici teoriche lontane, ma estremamente attuali. Il primo ad affrontare in questi termini il rapporto tra ricercatori e insegnanti è Dewey, nel suo testo *Le fonti di una scienza dell'educazione* del 1929.

Il pedagogista statunitense insiste in particolare sulla necessità che il ricercatore si rapporti alla realtà scolastica per evitare di fare "scienza da tavolino", priva cioè della "connessione vitale tra attività pratica e il lavoro di ricerca" (Dewey, 1929, p. 29). Infatti, se il ricercatore si mantiene lontano dalla scuola può essere che "tenda ad occuparsi di problemi isolati e relativamente insignificanti, in una specie di 'passatempo scientifico' e pure può darsi che i suoi risultati siano presi sul serio da coloro che lavorano nel campo pratico" (Dewey, 1929, p. 30), con il rischio in quest'ultimo caso di alimentare uno scollamento anche tra gli insegnanti e le questioni significative proposte dalla pratica educativa. Al contrario, è necessario un "contatto intellettuale di tipo mutualmente comprensivo", in modo che "fluisca una qualche sorta di corrente vitale tra colui che lavora nel campo pratico e colui che lavora sul piano teorico" (Dewey, 1929, p. 30). Senza questo contatto,

secondo Dewey, il ricercatore non potrà giudicare la reale portata educativa del problema a cui si dedica, non conoscerà a sufficienza le condizioni sotto cui il problema si presenta a scuola, non potrà dirigere adeguatamente la sua ricerca, non sarà in grado di considerare se i saperi a cui fa riferimento (psicologici, sociologici, metodologici ecc.) siano utili per affrontarlo e non potrà valutare l'efficacia della soluzione elaborata in rapporto alle situazioni effettive in cui dovrebbe essere adottata – quelle scolastiche appunto – (Dewey, 1929). Non da ultimo, va considerato che gli insegnanti "sono gli unici in contatto diretto con gli allievi e sono quindi il solo tramite attraverso il quale i risultati delle scoperte scientifiche finiscono col raggiungere gli studenti" (Dewey, 1929, p. 32).

In questa prospettiva, Dewey (1929, p. 31) propone la questione dell'"insegnante come indagatore", che di fatto attraversa come un filo rosso tutto il testo e che trova sintesi nella seguente affermazione: "la realtà ultima della scienza dell'educazione non si trova nei libri, né nei laboratori sperimentali, né nelle aule scolastiche dove si insegna, ma nelle menti di coloro che dirigono le attività educative" (Dewey, 1929, p. 20). Certo non nelle menti di qualsiasi insegnante, ma in quelle di insegnanti formati, che hanno cioè gli strumenti intellettuali per alimentare la capacità di osservazione e giudizio dei fatti educativi e per affrontare i problemi proposti dalla pratica mettendo in campo e alla prova ipotesi di soluzione, quindi insegnanti che si comportano come ricercatori pratici. Tornando sul tema del rapporto tra ricercatori e insegnanti, Dewey (1929, p. 32) è convinto che "I contributi che potrebbero esser forniti dagli insegnanti a diretto contatto con gli allievi rappresentino un campo relativamente trascurato [...] una miniera non sfruttata"; questo perché "si ritiene non abbiano un addestramento che li renda idonei a dare una cooperazione intelligente ed efficace". Si può però supporre che tale incapacità, reale o presunta, dipenda più da una mancanza di opportunità e stimoli che dall'assenza di requisiti specifici. In sostanza, si pone come centrale l'aspetto della formazione:

gli "insegnanti indagatori" hanno la possibilità di formarsi come tali se gliene si dà l'opportunità con i giusti stimoli, un'opportunità che, seguendo il ragionamento deweyano, senz'altro possono trovare nella partecipazione attiva a percorsi di indagine condivisi con i ricercatori.

Se le considerazioni di Dewey (1929) sul rapporto tra ricercatori e insegnanti puntualizzano le ragioni per cui tale rapporto risulta proficuo, sia sul piano della ricerca che su quello della pratica educativa, resta aperta la questione di come esso possa essere modulato, che porta con sé alcune domande cruciali, tra cui le seguenti: nella realizzazione di ricerche all'interno dei contesti educativi, quali sono il ruolo e i compiti dei ricercatori e degli insegnanti? Questi ruoli e compiti come si differenziano e dialogano nelle decisioni sui problemi da affrontare, le ipotesi di soluzione da mettere alla prova, le metodologie con cui mettertele alla prova e verificarle? Quale caratteristiche di scientificità ha il sapere così prodotto? Il tema della formazione degli insegnanti attraverso la partecipazione alla ricerca viene considerato e concordato come uno degli obiettivi della ricerca? Quali sono precisamente le competenze professionali su cui ci si attende una ricaduta formativa?

Si tratta di domande complesse, che toccano snodi cruciali riguardo al tema che ci interessa. Nei prossimi paragrafi si proverà ad approfondirle individuando risposte possibili attraverso la presentazione di alcuni filoni di ricerca e approcci metodologici che si sono sviluppati nel contesto italiano sullo sfondo di un dibattito internazionale. In particolare, verrà illustrata la prospettiva teorica e metodologica della Ricerca-Formazione (R-F) proposta dal centro CRESPI (Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante) (Asquini, 2018), e quella della Qualità negoziata (Bondioli & Ghedini, 2000; Bondioli & Ferrari, 2000, 2004) che rappresenta tanto un riferimento

fondativo per la R-F quanto una sua declinazione peculiare. Rispetto alla Qualità negoziata, si entrerà nel merito dei suoi sviluppi metodologici in termini di Promozione dall'interno (P-I) (Savio, 2013, 2018; Bondioli, 2015a), anche con riferimento a un percorso realizzato all'interno di un nido d'infanzia².

1 La Ricerca-Formazione: lo sfondo e la proposta

Prima di entrare nel merito della proposta di R-F elaborata dal Centro CRESPI, è necessario delineare sinteticamente la cornice entro cui si è sviluppata.

Come abbiamo visto, la questione di fondo è duplice: da una parte, colmare la distanza tra sapere scientifico e pratica educativa per fare in modo che "la ricerca possa essere contaminata 'dal di dentro' dalla cultura docente, dall'altra, di agire 'attraverso la ricerca' sulla professionalità docente" (Vannini, 2018, p. 16). Si tratta una questione che, come abbiamo visto, ha le sue radici nel pensiero deweyano, ed è poi è stata affrontata in un quadro di ricerca internazionale, di cui ricorderemo alcune tra le prospettive principali³.

Un primo riferimento di fondo è quello della Ricerca- Azione (R-A), un approccio elaborato dallo psicologo sociale Kurt Lewin (1946) principalmente nell'ambito della formazione professionale, secondo cui ricerca e azione coincidono, non vi è l'una senza l'altra. Su queste basi, Lewin inaugura un modo di fare ricerca che prevede un intervento nel contesto studiato (un'organizzazione professionale, la scuola ecc.) con il coinvolgimento attivo degli operatori (professionisti, insegnanti ecc.) di quel contesto: ricercatore e operatori definiscono insieme i problemi da affrontare e come affrontarli, agiscono secondo le modalità concordate e valutano gli esiti dell'azione. In questo modo, attraverso un ciclo che prevede l'elaborazione, l'attuazione e la valutazione dell'azione nel

² In Italia le istituzioni educative per l'infanzia sono caratterizzate da uno *split system*: esistono servizi dedicati ai bambini da 0 a 3 anni d'età - tra cui il nido d'infanzia - e scuole dell'infanzia rivolte a bambini dai 3 ai 6 anni d'età, una distinzione che nel tempo ha spesso determinato una distanza anche sul piano della cultura educativa. Recentemente, sul piano normativo (Legge 13 luglio 2015, 2015; Decreto legislativo 13 aprile 2017, 2017) è stato istituito *Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino a sei anni*, ed è stato emesso dal MIUR (2021) (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) un documento di *Linee pedagogiche* che definisce l'identità pedagogica trasversale per tutte le istituzioni educative rivolte ai bambini da 0 a 6 anni di età.

³ Per approfondimenti cfr. Vannini (2018); Nigris (2018); Schenetti (2018).

contesto, si produce sapere sul contesto, sui problemi, sui modi per risolverli; un sapere che accresce le conoscenze tanto dei ricercatori che degli operatori, promuovendo in questi ultimi sia crescita professionale sia motivazione a sostenere gli interventi messi a punto.

Questo approccio è stato sviluppato in diversi campi e secondo diversi indirizzi (cfr. Schenetti, 2018), tanto da rendere difficile darne una definizione univoca. A tal proposito, va ricordato che nei confronti della R-A sono stati messi in luce anche aspetti criticità, soprattutto in relazione alla grande varietà di accezioni con cui è stata intesa, che ha comportato una mancanza di chiarezza di riferimenti, sia sul piano teorico sia su quello metodologico (Zambelli, 2006). Becchi identifica questi limiti, riconoscendo tuttavia la portata della R-A sul piano politico in quanto comporta l'attivazione degli operatori (gli insegnanti) nei processi di ricerca: la definisce come "una pratica con scarsa fondazione teorica [...] anche se dotata di una forte carica ideologica e politica; un territorio di azione conquistato con fatica e ancora esposto a incursioni e occupazioni" (Becchi, 1992, p. 148).

Sorzio (2019), riprendendo alcuni degli studi più recenti sulla R-A, ne sintetizza i tratti principali. Si tratta di una metodologia di ricerca fortemente situata, che affronta i problemi posti dalla pratica dall'interno del sistema, in quanto ritiene che i professionisti abbiano le risorse per operare come ricercatori e introdurre i cambiamenti necessari. D'altra parte, la partecipazione di ricercatori accademici a questo processo può portare il vantaggio sia di arricchire la visione del problema, attraverso il loro sguardo esterno e i loro riferimenti teorici, sia di verificare sul piano metodologico le procedure e gli strumenti utilizzati per affrontarlo. Sorzio (2019, p. 154) precisa che il dialogo tra insegnanti e ricercatori così tratteggiato non è semplice, ma produce

arricchimento reciproco: per il professionista è l'occasione di rendere esplicita la ricchezza dei saperi pratici, invece, per il ricercatore è l'opportunità per articolare il significato delle

teorie, che altrimenti rischiano di essere troppo generiche e slegate dalla complessità del reale.

Un approccio che ha influenzato gli sviluppi della R-A è quello della Ricerca Partecipativa (R-P), le cui caratteristiche sono state formalizzate da parte dell'*International Council for adult education*⁴ nel 1977. Da questo momento in poi

tutti i diversi modelli di ricerca partecipativa che si verranno a delineare negli anni ribadiscono la necessità della compartecipazione dei soggetti della comunità educante a diversi livelli, dove il ricercatore è pienamente coinvolto nei processi stessi di trasformazione e sceglierà metodologie di ricerca che rispettino l'autenticità delle questioni e dei fenomeni indagati (Nigris, 2018, p. 31-32).

Nigris (2018), rifacendosi a studi recenti sul tema, individua i tratti principali della R-P. Innanzitutto, il problema di ricerca ha origine dalla pratica educativa, quindi all'interno del contesto in cui l'indagine verrà sviluppata, e viene precisato come domanda e oggetto di indagine attraverso un processo di riflessione condivisa: "in questo modo la comunità professionale, diventa comunità euristica che è condizione preliminare all'avvio di una ricerca impostata sulla collaborazione tra ricercatori e insegnanti" (Nigris, 2018, p. 32). In questa collaborazione, il ruolo del ricercatore è prima di tutto quello di favorire una approfondita e ragionata messa a fuoco del problema, sia promuovendo nei docenti l'esplicitazione dei loro saperi taciti e sostenendoli nella raccolta di documentazione, sia facendo riferimento alle proprie conoscenze teoriche. In sostanza il ricercatore svolge una funzione di concettualizzazione del sapere portato dai docenti e di sistematizzazione della documentazione da loro prodotta, che riguarda prima di tutto la fase di puntualizzazione del problema, ma anche quelle successive di raccolta e analisi dei dati della ricerca; in questo senso si fa garante della scientificità della ricerca stessa.

Per quanto detto, è evidente che la prospettiva di indagine partecipativa, entro cui si collocano

⁴ L'*International Council of Adult Education* è una rete globale nata nel 1973 con il mandato specifico di sostenere l'apprendimento e l'educazione dei giovani e degli adulti (ALE) come diritto umano universale.

gli sviluppi più recenti della R-A, pone come questione cruciale quella dal rapporto tra insegnanti e ricercatori, con l'esigenza di definire come debbano intrecciarsi i ruoli, le funzioni, i saperi. Nigris (2018) ricorda alcuni approcci che hanno dato un contributo su questo piano. Tra questi, la ricerca collaborativa, sviluppatasi in Canada negli anni '90 (Lenoir, 1996, 2012), nella quale gli insegnanti partecipano alla discussione sui problemi della ricerca e sui risultati, ma non alla messa a punto della metodologia e degli strumenti di indagine, che vengono definiti dai soli ricercatori. Più recentemente, si è affermato un filone che mette in primo piano la formazione degli insegnanti, la Ricerca- Formazione (R-F), ponendo come finalità prioritaria l'acquisizione di competenze e di consapevolezza da parte degli operatori coinvolti in ricerche partecipative; in questo caso, il ricercatore assume principalmente il ruolo di formatore e facilitatore (Nigris, 2018). In Italia questa prospettiva è stata studiata e sviluppata con l'approccio della Qualità Negoziata (Bondioli & Ghedini, 2000; Bondioli & Ferrari, 2000, 2004; Bondioli & Savio, 2010), che verrà ampiamente presentato nei prossimi paragrafi. Infine, interessante sempre sul piano del rapporto tra ricercatori e insegnanti, l'approccio della Ricerca-Azione-Formazione, affermatosi in Canada e Svizzera negli ultimi decenni (Charlier, 2005; Guay & Prud'Homme, 2011), che tiene insieme le 3 finalità emergenti dalle prospettive di ricerca fin qui considerate: "quella della ricerca per contribuire allo sviluppo della conoscenza pedagogica; quella dell'azione per provocare un cambiamento; quella della formazione per generare trasformazione consapevole nei partecipanti" (Nigris, 2018, p. 37). In questo caso il ricercatore è responsabile della ricerca sul piano della metodologia d'indagine e dall'analisi dei risultati, ma assume anche un ruolo formativo che garantisce e struttura il progetto di formazione concordato con gli operatori. Questi ultimi, d'altra parte, sono portatori di istanze, richieste e saperi professionali che restano il fulcro a partire

dal quale la ricerca si sviluppa.

In questa cornice, negli ultimi 10 anni in Italia un gruppo di ricercatori ha avviato un confronto sui temi della R-F che ha trovato una sua formalizzazione con l'istituzione del Centro CRESPI⁵. Dal confronto è emersa la necessità di coniugare le metodologie della ricerca empirica con modalità di indagine che permettano agli insegnanti di partecipare effettivamente, avendo come finalità il loro arricchimento professionale lungo l'intero percorso, e non solo l'ampliamento delle conoscenze pedagogiche (Vannini, 2018). Se si apre alla partecipazione effettiva e ampia degli insegnanti

lo spazio della ricerca si trova allora a doversi modificare, a rallentare, a dare spazio ad un pensiero problematico e critico in molteplici momenti del percorso di indagine, assumendo la responsabilità di una ricaduta formativa rilevante sui contesti scolastici e sui principali attori della scuola, gli insegnanti. (Vannini, 2018, p. 20)

Su queste basi, il Centro CRESPI è giunto a definire una propria idea di R-F, in cui la metodologia della ricerca empirica si intreccia con dimensioni sia contestuali che socio-relazionali e politiche (Vannini, 2018).

Entro questa cornice, per il ricercatore impegnato in una R-F si profilano i seguenti impegni:

1. una esplicitazione chiara della finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità degli insegnanti direttamente coinvolti e un'attenzione a documentare e analizzare le ricadute in termini di cambiamento;
2. la creazione di un gruppo di R-F di cui facciano parte ricercatore/i e insegnanti, nel quale vengano chiariti i diversi ruoli dei partecipanti e in cui vengano negoziati e chiariti obiettivi e oggetti, scelte valoriali e metodologiche della R-F;
3. la centratura sulle specificità dei contesti - istituzionali e non - in cui si svolge la R-F, che si concretizza in tutte le fasi della ricerca attraverso un'analisi dei vincoli e delle risorse in essi presenti;

⁵ Il CRESPI è stato formalmente istituito come Centro di Ricerca Interuniversitario nell'ottobre del 2022 (13 Università coinvolte); attualmente ha sede presso l'Università di Bologna (cfr. CRESPI, 2014).

4. un confronto continuo e sistematico fra i partecipanti alla ricerca sulla documentazione dei risultati e dei processi messi in atto nei contesti scolastici e in quelli della formazione;

5. l'attenzione alla effettiva ricaduta degli esiti nella scuola, sia per l'innovazione educativa e didattica, sia per la formazione degli insegnanti (CRESPI, 2014).

Si tratta di impegni ma anche di questioni aperte. I ricercatori del CRESPI infatti proseguono lo studio sull'approccio per meglio definirlo sia sul piano della metodologia, verificandone l'impatto in termini di sviluppo professionale dei docenti (Agrusti & Dodman, 2021), sia sul piano teorico, dei costrutti concettuali che lo fondano, sempre in dialogo con il dibattito internazionale. Uno studio che risponde all'esigenza di intrecciare teoria e pratica considerando anche la dimensione socio-politica di quest'intreccio, in quanto risponde a istanze democratiche ed emancipative da sviluppare nel rapporto con gli insegnanti, avendo come prima finalità il loro sviluppo professionale. D'altra parte, le conoscenze pedagogiche hanno modo di arricchirsi in stretta connessione con la pratica e il sapere degli insegnanti, specie in due direzioni: con la progressiva definizione di modalità partecipative attraverso cui promuovere la formazione degli insegnanti, e con l'individuazione dei problemi salienti portati dai contesti educativi per definire strategie utili ad affrontarli.

2 La Qualità Negoziata

Dai primi anni '90, un gruppo di studiosi dell'Università di Pavia ha approfondito i temi della R-F affrontando il tema della qualità dei servizi educativi e della sua valutazione con la partecipazione attiva di educatrici e insegnanti. Nella cornice della valutazione formativa di contesto, il gruppo pavese ha messo a punto l'approccio della Qualità Negoziata (Q-N) (Bondioli & Ghedini, 2000; Bondioli & Ferrari, 2000, 2004; Bondioli & Savio, 2010) che, nel tempo, è stato tradotto nella metodologia della Promozione dall'Interno (P-I) (Savio, 2013, 2018; Bondioli, 2015a). Approccio e

metodologia sono stati sviluppati attraverso la realizzazione di numerose ricerche empiriche e approfondimenti teorici, con stretto riferimento alla letteratura internazionale. Come già accennato, si può dire che gli studi pavesi rappresentino sia uno dei filoni che ha contribuito a definire la R-F del Centro Crespi, sia una declinazione peculiare della R-F del Crespi.

La domanda principale cui il gruppo pavese mirava a rispondere è la seguente: come garantire servizi per l'infanzia di qualità? Una possibile risposta è stata individuata nella realizzazione di ricerche valutative con gli insegnanti. In sintesi, l'approccio della Q-N propone che gli insegnanti, accompagnati da un ricercatore, valutino la qualità educativa del contesto in cui operano, utilizzando strumenti *ad hoc*, con una duplice finalità: da una parte, riflettere sui dati valutativi, rielaborati e restituiti dal ricercatore, e quindi sulla qualità del proprio contesto - sul "come e perché fanno quello fanno" - per accrescere la consapevolezza sulla propria idea di qualità; dall'altra, progettare e realizzare interventi migliorativi. In relazione a questa proposta di valutazione formativa l'approccio è anche stato indicato come "valutare-riflettere-restituire" (cfr. Bondioli, 2015b).

Sul piano teorico, i costrutti che fondano l'approccio sono i seguenti.

In primo luogo, l'idea che non esista una qualità "a priori", ma che esistano diversi punti di vista su di essa a seconda dei valori, dei desideri, degli interessi delle persone. Ad esempio, l'idea di quali siano le caratteristiche di un "buon" servizio educativo può variare a seconda che il punto di vista sia quello dell'insegnante, o del genitore, o dell'amministratore, o del ricercatore ecc. In questa prospettiva la definizione degli aspetti che determinano la qualità di un contesto o di un programma educativo deriva da processi democratici di negoziazione, a cui dovrebbero partecipare tutti coloro che hanno una qualche posta in gioco (stakeholders). L'esito sarà appunto un'idea di qualità negoziata; più ampia sarà la partecipazione dei diversi stakeholders a questo processo democratico, maggiormente sarà garantita la validità dei criteri di qualità presi a

riferimento e l'impegno delle persone coinvolte a realizzarli. Il riferimento è alla cornice teorica della valutazione di quarta generazione (Guba & Lincoln, 1987).

In secondo luogo, l'approccio richiama una certa idea di valutazione, che risponde a tre requisiti principali: per valutare occorre raccogliere delle informazioni sull'oggetto valutato in maniera sistematica; sui dati raccolti deve essere espresso un giudizio in base a criteri di qualità chiari ed espliciti; infine, il processo deve essere guidato da una finalità pragmatica, cioè orientata a prendere decisioni sulla base dei giudizi espressi per migliorare l'esistente (Beeby, 1977; Wolf, 1987). Quando l'oggetto di valutazione è un contesto educativo, la sua qualità deve essere valutata in riferimento al suo scopo specifico, cioè in relazione alla sua capacità formativa; perciò, non può essere valutato con approcci e strumenti pensati per realtà istituzionali che hanno altre finalità (ad es. la sanità). Per la realizzazione di un processo valutativo con queste caratteristiche di sistematicità e trasparenza di criteri, l'utilizzo di strumenti di valutazione ha un ruolo fondamentale⁶.

L'approccio propone inoltre una certa idea di contesto educativo, che, con riferimento alla prospettiva ecologica di Bronfenbrenner (1979), lo definisce come una realtà complessa, caratterizzata dall'intreccio di più livelli sistemici⁷ e da un insieme di dimensioni materiali e immateriali che concorrono a determinare la qualità dell'esperienza formativa offerta agli utenti (l'ambiente, fisico, relazionale e sociale, le esperienze educative proposte, i rapporti tra educatori e con le famiglie, ecc.) (Bondioli, 2008).

Infine, l'approccio si rifà a un'idea di riflessione in cui confluiscono tre accezioni differenti.

Riflessione come capacità di soffermarsi sui dati valutativi per metterne a fuoco precisamente le caratteristiche, per chiedersi "come e perché si fa quel che si fa" e in questo modo acquisire piena consapevolezza rispetto sia alla qualità della propria pratica, sia ai principi che la orientano, rendendo esplicite le pedagogie latenti (Becchi, 2005; Bondioli, 2000)⁸. Riflettere inteso anche, con riferimento a Dewey (1933), come pensiero intelligente che di fronte ai problemi attiva processi di indagine osservando i fatti del caso, elaborando ipotesi di soluzione in base alle proprie conoscenze pregresse, mettendo alla prova e verificando le ipotesi di soluzione. Infine, riflettere come processo che si dispiega attraverso il confronto democratico tra punti di vista, il quale favorisce l'esplicitazione delle idee di qualità più o meno implicite di ognuno e una forma di conoscenza co-costruita che modifica le persone coinvolte (ivi). In questo senso riflettere è esplicitare le pedagogie latenti di ciascuno al fine di elaborare significati condivisi e definire identità educative (principi e pratiche educative di riferimento) esplicite e comuni.

Sullo sfondo di questa rete concettuale, l'approccio è stato via via definito sul piano metodologico come Promozione dall'interno.

3 La Qualità negoziata come Promozione dall'interno

Nella cornice delineata le ricerche più recenti del gruppo pavese si sono dedicate a definire metodologicamente l'approccio della Qualità negoziata in termini di Promozione dall'interno (P-I), con studi che si sono concentrati in particolare sul ruolo del ricercatore e sulla struttura

⁶ Si tratta in genere di documenti in cui vengono individuati gli aspetti del contesto da valutare (ad es. spazi, materiali, relazioni tra bambini ecc.) e per ognuno di esso vengono descritte delle circostanze di qualità (se si tratta di scale, la descrizione riguarda livelli di qualità minima, sufficiente, discreta, eccellente). Propongono quindi una certa idea di "buon" contesto educativo e funzionano da guida per l'occhio: il valutatore (la valutazione è sempre individuale, fatta cioè dal singolo insegnante o dal singolo ricercatore) osserverà nel contesto gli aspetti indicati dallo strumento, confronterà quanto osserva con quanto è descritto nello strumento e esprimerà su queste basi un giudizio sul livello di qualità del contesto per l'aspetto considerato attenendosi ai criteri stabiliti dallo strumento.

⁷ Bronfenbrenner (1979) individua 4 livelli sistemici i cui rapporti influenzano l'esperienza formativa fruita dai bambini: il microsistema, di cui il bambino fa parte (es. la classe); il mesosistema, inteso come rapporto tra microsistemi (ad es. rapporti insegnanti e genitori); l'ecosistema, inteso come i rapporti tra sistemi con cui il bambino non entra in contatto, ma che influenzano la qualità del microsistema scuola (ad es. i rapporti insegnanti e sindacati); il macrosistema, inteso come l'insieme di contributi che influenzano le idee sull'educazione di un certo contesto sociale (ad es. Normativa scolastica).

⁸ Le pedagogie latenti riguardano il fare educativo inteso in senso ampio (le relazioni con i bambini, l'organizzazione degli spazi e dei tempi ecc.) che viene guidato da principi e riferimenti educativi non del tutto chiari ed espliciti nella mente degli operatori, e pur molto potenti nell'orientare le loro pratiche (Becchi, 2005; Bondioli, 2000).

del percorso (Savio, 2013, 2018; Bondioli, 2015a; Bondioli & Savio, 2014a).

Qui di seguito ci soffermeremo più brevemente sul ruolo del ricercatore, mentre entreranno maggiormente nel merito del percorso di P-I in quanto rappresenta un utile riferimento metodologico rispetto a come si possa sviluppare una ricerca con gli insegnanti, tema che è al centro di questo contributo. A tal proposito forniremo delle esemplificazioni tratte da una ricerca che ha contribuito in modo sostanziale alla precisazione e messa alla prova della metodologia⁹.

3.1 Il Ricercatore-Formatore che Promuove dall'interno

Nella P-I la complessità del ruolo del Ricercatore-Formatore può essere caratterizzata secondo cinque aspetti¹⁰: la sua posizione nel gruppo; i suoi compiti; il suo stile relazionale; le sue strategie comunicative.

Riguardo alla sua posizione nel gruppo, si può dire che è un membro particolare in quanto è una figura esterna alla realtà educativa coinvolta nel percorso (non fa parte della scuola/nido oggetto di valutazione), perciò la sua prospettiva è diversa da quella degli operatori. Inoltre, è un esperto di educazione, del metodo della P-I e degli strumenti di valutazione utilizzati. D'altra parte, non si presenta come un garante dei valori, delle idee e dei criteri di qualità degli strumenti che invita ad usare, piuttosto li propone come una prospettiva con la quale è utile confrontarsi sia per far emergere la propria, sia per avere una guida per l'occhio nell'osservare e giudicare la qualità del proprio contesto educativo. Infine, non sta in una posizione di passività nelle dinamiche di confronto del gruppo, ma è un attore sociale egli stesso, coinvolto negli scambi intersoggettivi della discussione e della negoziazione.

Il suo compito primario è quello di aiutare i partecipanti a ricostruire un'immagine condi-

visa della realtà in cui operano sulla base dei dati valutativi, in modo che possano progettare insieme interventi migliorativi ragionando sul "come si fa e perché lo si fa" e "come si potrebbe fare meglio e perché". Questo compito si traduce nel suo essere garante dell'intero processo di P-I, e in particolare: del processo riflessivo sui dati valutativi, che permette agli operatori di acquisire consapevolezza sui modi e il senso del proprio fare educativo; del processo dialogico, partecipativo e quindi democratico attraverso cui gli operatori possono co-costruire un'identità educativa comune; del processo trasformativo attraverso cui gli operatori progettano interventi migliorativi della realtà educativa di cui sono responsabili.

Per sostenere tali processi, dal punto di vista relazionale, il Ricercatore-Formatore si pone in una posizione paritaria sul piano del sapere-potere, cioè come colui che è competente del metodo, ma non dell'identità educativa indagata, di cui sono invece competenti e gli insegnanti che vi operano. In linea con questo posizionamento, mette in secondo piano il proprio punto di vista per far emergere quelli degli insegnanti; perciò adotta uno stile relazionale maieutico, caratterizzato da ascolto, apertura, non giudizio, curiosità verso qualsiasi punto di vista espresso.

Questo stile relazionale si realizza attraverso alcune strategie comunicative che sono state identificate con la ricerca di cui si è detto più sopra (cfr. nota 8). Le più significative in rapporto al profilo relazionale che abbiamo descritto sono¹¹:

- *Ascoltare* – Il Ricercatore-Formatore si propone come esempio di ascoltatore attento, desideroso di comprendere e pronto ad accettare qualsiasi punto di vista;
- *Sollecitare l'esplicitazione* – Il Ricercatore-Formatore sollecita l'espressione dei punti di vista dei partecipanti;

⁹ La ricerca è stata realizzata con fondi del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (fondi PRIN) tra il 2009 e il 2012 e ha coinvolto due nidi d'infanzia in due percorsi distinti di P-I, con 2 diversi formatori; finalità prima della ricerca era verificare e affinare la metodologia della P-I (cfr. Bondioli & Savio, 2014).

¹⁰ La definizione di questi aspetti si basa su orientamenti comunicativo-relazionali tratti da vari riferimenti teorici (tra gli altri, Rogers, Dolci, Freire, Bruner) che sono stati poi definiti e messi alla prova come strategie relazionali e comunicative con la ricerca di cui si è detto alla nota 8.

¹¹ Per approfondimenti, cfr. Bondioli & Savio, 2014.

- *Rispecchiare* – Il Ricercatore-Formatore restituisce ai singoli e al gruppo i pensieri, le idee, i sentimenti da loro stessi espressi semplicemente ripetendoli, per promuovere il decentramento e una visione di se stessi più distaccata;
- *Riassumere e sottolineare* – Il Ricercatore-Formatore restituisce in maniera condensata i significati condivisi che sono in via di costruzione e ne focalizza i punti salienti, in modo che i partecipanti possano estendere ed approfondire le loro idee;
- *Richiesta di esempi e di idee* – Il Ricercatore-Formatore invita i partecipanti a illustrare come un'idea pedagogica viene concretamente messa in atto con esempi di vita quotidiana o, viceversa, a esplicitare che cosa significano le pratiche educative quotidiane in termini di idee pedagogiche;
- *Proporre elaborazioni* – Il Ricercatore-Formatore propone idee e/o esempi a partire dai contenuti espressi nel gruppo per promuoverne l'articolazione e l'approfondimento;
- *Provocare e richiedere coerenza* – Il Ricercatore-Formatore mette in evidenza, con domande dirette o richieste di coerenza, le opinioni contrastanti e/o le deduzioni scorrette per promuovere una riflessione e un confronto più approfonditi;
- *Proporre connessioni tra differenti punti di vista* – Il Ricercatore-Formatore mostra come idee differenti appartengano ai medesimi convincimenti di base o ne siano articolazioni, in modo da promuovere processi di negoziazione.

3.2. Il percorso di Promozione dall'interno: un'indagine valutativa riflessiva

Generalmente la realizzazione di un percorso di P-I viene avviata a partire da una richiesta di

formazione da parte dei rappresentanti degli enti che gestiscono le scuole e i servizi 0-6 (dirigenti scolastici, responsabili del coordinamento pedagogico ecc.), sulla base della rilevazione dei bisogni formativi degli operatori (ad es. la revisione degli spazi, o la valorizzazione del gioco ecc.). Sono i Ricercatori-Formatori a proporre di rispondere a questi bisogni lavorando secondo l'approccio della P-I, cioè realizzando una vera e propria indagine valutativa per individuare le criticità e punti di forza del contesto sul bisogno individuato, riflettere su di essi e arrivare ad elaborare ipotesi di intervento migliorative.

Se la proposta viene accettata, si avvia la realizzazione del percorso con gli operatori secondo alcune tappe che possono essere sviluppate in più incontri. Si illustreranno qui di seguito le diverse tappe e per esemplificarle si riprenderà la documentazione del percorso realizzato con il nido d'infanzia di M.¹² - 11 incontri tra il novembre 2011 e febbraio 2013 -, durante la già citata ricerca (cfr. nota 8).

• 1° tappa – Presentazione del percorso e adesione da parte del gruppo di lavoro

Il Ricercatore-Formatore propone al gruppo di lavoro il percorso di "valutazione come promozione dall'interno" illustrandone i principi di fondo, le tappe e i ruoli. Quindi chiede a ogni partecipante di esprimere il proprio punto di vista sulla proposta e di dichiarare esplicitamente la propria volontà di aderire al percorso argomentando le ragioni. Si tratta di stringere un patto formativo centrato sulla realizzazione di una ricerca valutativa.

Durante il primo incontro il progetto e il percorso di lavoro sono stati presentati nel dettaglio dal Ricercatore-Formatore, indicandone le finalità, le tappe, le modalità di esecuzione, il ruolo che vi avrebbero giocato il gruppo e il Ricercatore-Formatore stesso. Al termine della presentazione, dopo i chiarimenti richiesti, ciascun partecipante ha dichiarato se intendeva o meno partecipare e le motivazioni della scelta. Tutti i presenti hanno espresso la volontà di

¹² Il nido di M. è collocato in un piccolo comune del nord Italia; può accogliere fino a 30 bambini e il gruppo di lavoro è composto da 5 educatrici e una coordinatrice pedagogica.

intraprendere il percorso presentato (Nido di M.¹³, dalla documentazione del 22-11-2011).

- **2° tappa – Decisione sull'aspetto/i su cui lavorare**

Il gruppo di lavoro, con il supporto del Ricercatore-Formatore, si confronta e riflette sulle dimensioni del contesto che riterrebbe utile valutare (ad esempio gli spazi, le relazioni con i genitori, ecc.), approfondendo le ragioni e gli scopi per cui intende farlo; il confronto riflessivo è finalizzato a decidere in termini espliciti e condivisi gli aspetti che verranno valutati, cioè il "problema" che verrà definito e affrontato con il percorso di ricerca.

L'incontro viene aperto con l'invito del Ricercatore-Formatore ai partecipanti ad esprimersi liberamente riguardo l'aspetto del proprio nido che riterrebbero utile valutare e perché. Le educatrici intervengono a turno e ognuna di loro avanza una proposta personale. Gli aspetti che vengono indicati sono più di uno [...] La riflessione sulle diverse proposte si sviluppa soffermandosi sul significato educativo dei 'materiali poveri' e del proporre pochi stimoli alla volta [...] L'incontro si conclude con il Ricercatore-Formatore che riprende gli aspetti indicati per la valutazione, sottolineando che il tema dei materiali e dei modi in cui proporli ai bambini sembra essere centrale [...] (Nido di M., dalla documentazione del 21-2-2012).

- **3° tappa – Scelta dello strumento valutativo (cfr. nota 5).**

Il Ricercatore-Formatore seleziona e presenta al gruppo di lavoro uno o più strumenti valutativi che possono rispondere alle esigenze del gruppo; con il supporto del Ricercatore-Formatore, il gruppo inizia a discutere in modo critico e approfondito lo/gli strumenti per arrivare a scegliere concordemente lo strumento attraverso cui sarà possibile osservare da vicino e raccogliere i dati valutativi, cioè i "fatti del caso" (Dewey, 1933) relativi al problema di ricerca che si intende affrontare.

Il R-F ribadisce che, a suo avviso, l'elemento sui cui il gruppo ha espresso maggiore attenzione come possibile oggetto di valutazione sono i materiali messi a disposizione dei bambini. [...] Presenta in termini generali lo strumento che potrebbe essere utilizzato [...] Propone un compito per il prossimo incontro, per chiarire

l'utilizzo critico dello strumento: lettura individuale dello strumento; sottolineatura delle parti non chiare o non condivisibili; revisione dell'elenco dei materiali, togliendo e aggiungendo in riferimento a un'idea di nido 'ideale' e motivando la scelta. [...] Il gruppo si confronta sulle proposte del Ricercatore-Formatore. Il Ricercatore-Formatore chiede ad ogni partecipante di esprimere il proprio grado di adesione alla proposta: tutti si esprimono positivamente, alcuni mantenendo qualche perplessità (Nido di M., dalla documentazione del 28-2-2012).

(Tra la 3° e la 4° tappa lettura e analisi critica individuale dello strumento scelto)

- **4° tappa – Analisi critica dello strumento scelto e definizione dei dettagli organizzativi della sua applicazione.**

Gli operatori discutono lo strumento con il supporto del Ricercatore-Formatore, esprimendo i dubbi, le domande, le riflessioni emerse dalle analisi individuali, con eventuali aggiustamenti dello strumento stesso; vengono chiarite le modalità di applicazione dello strumento e decisi i dettagli organizzativi del suo utilizzo (periodo di applicazione, utilizzo di schede di risposta, ecc.) per raccogliere i dati valutativi.

Si procede a una lettura ed analisi puntuale dei criteri, approfondendo il significato dei termini che risultano poco chiari e sviluppando riflessioni critiche attraverso cui le educatrici affermano il loro punto di vista rispetto a quanto proposto dallo strumento [...] Ci si sofferma poi sugli esiti del compito individuale concordato durante l'incontro precedente: per ogni area d'interesse, ogni educatrice dichiara quali dei materiali presentati eliminerebbe dall'elenco e quali materiali aggiungerebbe [...] Si compila un nuovo elenco, che farà di riferimento per la valutazione [...] Nell'ultima parte dell'incontro le educatrici chiedono chiarimenti sulle modalità di applicazione dello strumento e il Ricercatore-Formatore fornisce indicazioni in tal senso. Viene concordata una settimana in cui tutti i partecipanti sono tenuti a realizzare la valutazione, organizzandosi in questo periodo secondo il loro ritmi. Si stabilisce che: ogni educatrice valuterà la propria sezione (due educatrici per ognuna delle due sezioni) (Nido di M., dalla documentazione del 22-3-2012).

- **5° tappa – Applicazione dello strumento**

Gli operatori individualmente applicano lo strumento per valutare le dimensioni del proprio

¹³ Il nido di M. è collocato in un piccolo comune del nord Italia; può accogliere fino a 30 bambini e il gruppo di lavoro è composto da 5 educatrici e una coordinatrice pedagogica.

contesto che hanno deciso di considerare. Ognuno di loro confronterà le circostanze di qualità descritte dallo strumento (insufficienti, sufficienti, buone, eccellenti se si tratta di una scala) con quelle che osserva nel proprio contesto rispetto all'aspetto che interessa valutare (ad es. gli spazi, i materiali a disposizione dei bambini ecc.); su queste basi esprimerà un giudizio di qualità relativamente a quanto osservato sulla base dei criteri stabiliti dallo strumento (cfr. anche nota 5).

(Tra la 5° e la 6° tappa Il Ricercatore-Formatore raccoglie le valutazioni individuali e le elabora costruendo tabelle/documenti in cui vengono messi in evidenza i "punti di forza" e i punti di "debolezza" del contesto rispetto all'aspetto valutato, nonché le concordanze/discordanze di valutazione tra gli operatori)

- **6° tappa – Restituzione dei dati valutativi**

Il R-F restituisce al gruppo gli esiti del processo valutativo: sollecita riflessioni sui punti di forza e di debolezza del contesto in merito alle dimensioni valutate, invita al confronto sulle valutazioni discordanti (pur in relazione alla stessa realtà osservata!) sostenendo l'approfondimento delle ragioni dei diversi punti di vista. La riflessione e il confronto sono finalizzati alla ri-co-costruzione ragionata, negoziata e condivisa, dell'identità educativa del servizio, delle sue "buone" e "cattive" pratiche e dei convincimenti che sottendono (ad es. gli spazi e i materiali per il gioco esplorativo risultano appena sufficienti: perché? Non si crede nella possibilità di apprendimento data dalla libera esplorazione dei materiali da parte del bambino?)

Il Ricercatore-Formatore procede ad illustrare le tabelle che sintetizzano i punteggi assegnati della educatrici dichiarando il criterio con cui ha deciso su quali dati soffermarsi [...] Il gruppo si confronta in modo approfondito in particolare su: accessibilità e frequenza delle attrezzature e dei materiali per le attività espressive; accessibilità e frequenza delle attrezzature e dei materiali per le attività musicali; accessibilità e frequenza delle attrezzature e dei materiali per le attività di motricità fine. Per ognuna di queste aree il gruppo ricostruisce le scelte 'storiche' e riflette sulle ragioni per cui risultano avere un posto di secondo piano rispetto ad altre,

come il gioco simbolico, il gioco di costruzione o il gioco motorio. Emergono ragioni legate a inclinazioni personali (per l'area musicale), alla sicurezza, alla tutela dell'ambiente, alle caratteristiche della struttura, all'età e alla numerosità dei bambini (Nido di M., dalla documentazione del 10-5-2012).

Nel secondo incontro [...] Il gruppo decide di procedere più analiticamente distinguendo tra 'attrezzature e materiali per le attività logiche' e 'attrezzature e materiali per le attività senso-percettive e il gioco esplorativo'. Quest'ultimo risulterebbe essere il più penalizzato in relazione a diversi criteri. Ci si pone la domanda se 'il bambino esploratore' sia stato trascurato e perché. Il gruppo discute su quale sia la situazione attuale del 'cestino dei tesori' e del 'gioco euristico', che rientrano nell'area che risulta penalizzata, in riferimento al tipo di materiali disponibili, alla frequenza con cui vengono proposti, al modo in cui l'adulto li propone in relazione alle diverse età dei bambini. Vi sono su questi punti opinioni anche discordi; tutto il gruppo arriva però ad esprimere accordo rispetto al fatto che quest'area di esperienza educativa è stata messa un po' in secondo piano (Nido di M., dalla documentazione del giorno 22-5-2012).

- **7° tappa – Decisione circa gli aspetti su cui elaborare il progetto di miglioramento e definizione di un progetto di miglioramento**

Il gruppo, col supporto del Ricercatore-Formatore, si confronta e riflette sulla base dei dati valutativi per definire su quali aspetti mettere a punto un progetto migliorativo. Il problema da affrontare risulta a questo punto maggiormente chiarito; si tratta di concordare nello specifico quali dimensioni sembra più rilevante affrontare e di definire un'ipotesi d'intervento.

Con il supporto del Ricercatore-Formatore, il gruppo negozia e definisce in maniera precisa l'intervento migliorativo approfondendone le ragioni (il "come" e il "perché" si vuole fare meglio) e gli effetti attesi. La struttura dell'intervento è quella dell'indagine sperimentale: se intervengo in tal modo *allora* mi aspetto che succeda...Vengono anche definite le procedure da mettere in atto per verificare gli effetti dell'intervento.

Emerge dal gruppo l'idea di lavorare a uno spazio dedicato esclusivamente al gioco esplorativo – gioco euristico, che potrebbe, dopo essere stato sperimentato dalle educatrici con i bambini del nido, essere proposto in qualche modo anche ai genitori; quest'idea potrebbe

essere il fulcro del progetto di miglioramento. [...] Il Ricercatore-Formatore invita il gruppo a definire il progetto di miglioramento relativo allo spazio per 'il cestino del tesoro – gioco euristico', ragionando su: quale spazio; quali materiali; quali bambini; quali modalità d'intervento dell'adulto. Riguardo allo spazio, il gruppo identifica una stanza del nido che può essere dedicata all'obiettivo del progetto [...] Segue un approfondito confronto che porta alla presa di decisione su ognuno di questi aspetti (Nido di M., dalla documentazione del 30-10-2012).

- **8° tappa – Realizzazione del progetto di miglioramento**

Gli operatori realizzano insieme il progetto d'intervento, prevedendo momenti organizzativi che gestiscono in autonomia, cioè senza la presenza del Ricercatore-Formatore.

- **9° tappa – Discussione degli esiti del progetto**

Con il supporto del R-F, il gruppo si confronta e riflette sui dati raccolti per la verifica dell'intervento, considerando la loro corrispondenza con gli effetti attesi e negoziando una ri-co-costruzione del loro significato in vista di un'eventuale, ulteriore fase progettuale.

Il Ricercatore-Formatore invita il gruppo illustrare come ha lavorato per l'allestimento dello spazio e per la proposta del 'gioco euristico' e del 'cestino dei tesori' ai bambini [...] Si leggono le due osservazioni redatte dalle due educatrici in relazione a questa prima esperienza dei due gruppi nello spazio dedicato. Il gruppo commenta le osservazioni rilevando tra l'altro: le strategie di esplorazione dei diversi bambini, mettendo a fuoco sia l'aspetto di ricerca del 'bambino scienziato', sia le dimensioni affettive che possono essere presenti in questa esplorazione (il bisogno di riempire e trattenere in relazione all'educazione al controllo sfinterico); l'effetto "contagio" che porta a sviluppare un gioco di gruppo [...]. Il gruppo commenta che è uno spazio in sintonia con il bisogno espresso dal gruppo al primo incontro di lavorare sul senso educativo del proporre pochi stimoli, con materiali poveri (naturali, di riciclo, non commerciali). È uno spazio spoglio, caldo ma vuoto, silenzioso: uno spazio 'ascetico', in contro-tendenza (Nido di M., dalla documentazione del 22-1-2013).

- **10° tappa – Incontro conclusivo: bilancio dell'esperienza**

L'ultima tappa è dedicata a valutare il percorso valutativo. Il Ricercatore-Formatore riprende il senso del percorso e i diversi passaggi che l'hanno caratterizzato chiedendo ad ogni partecipante di esprimere liberamente la propria valutazione. Una volta espressi i punti di vista individuali il gruppo si confronta e riflette sul senso dell'intero percorso valutativo arrivando a delineare una valutazione partecipata del modello proposto. Viene promosso un processo sia meta-riflessivo, perché si riflette su come si è riflettuto, sia meta-valutativo perché si valuta il processo di valutazione¹⁴.

A commento di quanto fin qui illustrato è importante sottolineare che la struttura del percorso richiama i passi del modello dell'indagine di Dewey (1933). Un problema autenticamente sentito dal soggetto scucita il processo d'indagine, che si sviluppa attraverso: l'osservazione dei dati del caso, con la quale il problema viene intellettualizzato e ben definito; l'ideazione di ipotesi di risoluzione del problema sulla base dei dati osservati, delle esperienze pregresse, delle conoscenze a disposizione; la messa alla prova e la verifica delle ipotesi elaborate con il confronto tra gli esiti attesi e quelli rilevati. Dunque, con l'approccio della P-I ricercatori e insegnanti realizzano insieme un percorso di ricerca, del quale i primi si fanno garanti rispetto alla metodologia, i secondi stabiliscono contenuti e sviluppi in termini di progetti migliorativi. Riprendendo quanto già accennato, sia per gli insegnanti che per i ricercatori si dà la possibilità di un accrescimento formativo, cioè dell'acquisizione di consapevolezza e conoscenze. I singoli insegnanti e l'intero gruppo di lavoro diventano più consapevoli della loro idea di qualità rispetto alla dimensione di contesto valutata (ad es. come deve caratterizzarsi un "buon" servizio per i materiali di esplorazione messi a disposizione dei bambini). Inoltre, gli insegnanti si formano come ricercatori, proprio perché hanno modo di realizzare in maniera attiva, da protagonisti, un percorso di ricerca. I ricercatori acquisiscono

¹⁴ Gli esiti di quest'incontro per il percorso di P-I da cui sono tratti gli esempi cfr. Savio (2013).

d'altra parte conoscenze sulla cultura educativa del servizio con cui operano (ad es. a quali principi educativi e pratiche educative fa riferimento, quali problemi la attraversano ecc.), una cultura per certi versi situata, per altri certamente in contatto e portatrice di istanze proprie del sapere pratico del sistema educativo 0-6 di cui è parte. Inoltre, sul piano scientifico, hanno modo di attrezzarsi metodologicamente per studiare, verificare, affinare il metodo di P-I, acquisendo nuove conoscenze sul piano della formazione partecipata degli insegnanti¹⁵. Infine, insegnanti e ricercatori acquisiscono conoscenze sull'efficacia delle pratiche educative messe alla prova con il progetto di intervento migliorativo, che può avere il valore di uno "studio di caso" grazie all'attenzione metodologica portata dal ricercatore. Dunque, sapere teorico e sapere pratico risulterebbero essere in un "contatto intellettuale mutualmente comprensivo" (Dewey, 1929, p. 30) e parrebbero esserci le condizioni auspicate da Dewey affinché "fluisca una qualche sorta di corrente vitale tra colui che lavora nel campo pratico e colui che lavora sul piano teorico" (Dewey, 1929, p. 30).

4. Brevi considerazioni conclusive

Gli approcci presentati propongono delle possibili risposte, certo non definitive, alle questioni affrontate con questo contributo relativamente al significato teorico e socio-politico del fare ricerca con gli insegnanti, nonché alle metodologie che possono sostenerlo, alle ricadute in termini di conoscenze acquisite e allo statuto più o meno scientifico di tali conoscenze. Questioni complesse cui corrispondono risposte complesse, di cui in conclusione è bene mettere in luce le criticità principali.

Innanzitutto, la sostenibilità. I percorsi di R-F, e nello specifico quelli declinati come P-I, sono sempre percorsi lunghi che impegnano i gruppi di lavoro per almeno un paio di anni. Ciò necessita di risorse economiche, ma anche di risorse umane in quanto chiede sia ai Ricercatori-Formatori che agli insegnanti di dedicare molto tempo e alto

coinvolgimento.

L'alto coinvolgimento richiesto agli insegnanti rappresenta una seconda criticità. La partecipazione attiva rende protagonisti ed è la chiave dell'*empowerment* professionale, ma impone di mettersi in gioco in prima persona, di intervenire con il proprio punto di vista durante i confronti di gruppo, di esporsi arrivando a esplicitare convinzioni che fino a quel momento non erano chiare neppure a se stessi o che possono essere controcorrente, di assumersi la responsabilità di prendere parte alle decisioni ecc. In questo senso è significativo che nella ricerca sulla P-I cui si è fatto più volte riferimento (cfr. nota 8), un aspetto emerso come critico alla verifica del percorso riguarda appunto il vincolo secondo cui la volontà di partecipare deve essere attivamente scelta e dichiarata da ogni operatore, il che espone alla possibilità che non tutto il gruppo decida di aderire, come è effettivamente successo in uno dei due gruppi coinvolti (Bondioli & Savio, 2014b).

Una terza criticità riguarda la possibilità che gli insegnanti si appropriino del metodo e acquisiscano in modo stabile l'atteggiamento dell'"insegnante indagatore" (Dewey, 1929). Sempre nella ricerca sulla P-I più volte citata (cfr. nota 8), nel momento finale di verifica del percorso, gli operatori segnalano la loro insicurezza rispetto alla capacità di attivare in autonomia il metodo di cui hanno fatto esperienza, cioè senza l'ausilio del R-F, e ciò soprattutto in riferimento all'attuazione di tre processi che rappresentano i cuori del metodo stesso: la negoziazione in gruppo, la riflessione sulle proprie pratiche per mettere a fuoco gli impliciti educativi, la verifica e valutazione del proprio operato (Bondioli & Savio, 2014b).

Infine, un'altra criticità è rappresentata dalla formazione di Ricercatori-Formatori esperti in questi approcci e metodologie, capaci non solo di metterli in campo, ma anche di studiarli in modo da farli crescere tanto teoricamente che sul piano metodologico.

Nonostante l'insieme di queste criticità, l'orientamento delineato dalla R-F nelle sue diverse

¹⁵ A tal proposito, per la ricerca da cui sono stati tratti gli esempi (cfr. nota 8) si veda Bondioli & Savio (2015).

declinazioni si configura come una risposta convincente alla questione del rapporto tra saper teorico e sapere pratico, sia per i riscontri ottenuti sul piano della ricerca empirica, sia perché poggia su uno slancio etico-politico ineludibile, che dà valore alla realtà educativa e ai suoi saperi e che, già nel valorizzarla, favorisce *empowerment* professionale e qualità pedagogica.

Referências

Agrusti, G., & Dodman, M. (2021). Valutare l'impatto della Ricerca-Formazione sullo sviluppo professionale dell'insegnante: questioni metodologiche e modelli operativi. *RicercaAzione*, 13, 75–84.

Asquini, G. (Org.). (2018). *La Ricerca-Formazione: temi, esperienze, prospettive*. Milano, LOM: Franco Angeli.

Becchi, E. (1992). Ricerca-azione: riflessioni su voci di dizionari, manuali e enciclopedie. *Scuola e Città*, 4, 145–149.

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

Beeby, C. E. (1977). The meaning of evaluation. *Current Issues in Education*, 4, 68–78.

Bondioli, A. (2000). Riflettere sulla giornata scolastica: uno strumento e un percorso di valutazione formativa. In A. Bondioli & M. Ferrari (Orgs.), *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, stuti per la rilevazione della qualità della scuola* (pp. 345–369). Milano, LOM: Franco Angeli.

Bondioli, A. (2008). L'AVSI e la sua filosofia. In A. Bondioli & M. Ferrari (Orgs.), *AVSI: autovalutazione della scuola dell'infanzia* (pp. 13–55). Azzano San Paolo, BG: Edizioni Junior.

Bondioli, A. (2015a). Promover a partir do interior: o papel do facilitador no apoio a formas dialógicas e reflexivas de auto-avaliação. *Educação e Pesquisa*, 41, 1327–1338.

Bondioli, A. (2015b). Promuovere dall'interno: un'estensione dell'approccio del "valutare, riflettere, restituire". In A. Bondioli, D. Savio (Orgs.), *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani. Riflessioni e esperienze* (pp. 41–56). Azzano San Paolo, BG: Edizioni Junior.

Bondioli, A., & Ferrari, M. (Orgs.). (2000). *Manuale di valutazione del contesto educativo*. Milano, LB: Franco Angeli.

Bondioli, A., & Ferrari, M. (Orgs.). (2004). *Verso un modello di valutazione formativa*. Azzano San Paolo, BG: Edizioni Junior.

Bondioli, A., & Ghedini, P. (Orgs.). (2000). *La qualità negoziata: gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna*. Azzano San Paolo, BG: Edizioni Junior.

Bondioli, A., & Savio, D. (2014a). *Fare la qualità valutando: sperimentare un approccio di evaluation formativa nei servizi per l'infanzia. Il livello trasformativo della ricerca*. Rapporto interno del Progetto Prin 2009, Unità de Pavia.

Bondioli, A., & Savio, D. (2014b). Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata a un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido. *Giornale Italiano di ricerca educativa*, 13, 46–68.

Bondioli, A., & Savio, D. (2015). Un'esperienza di valutazione formativa partecipata e la sua valutazione. In A. Bondioli & D. Savio (Orgs.), *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani: riflessioni e esperienze* (pp. 231–251). Azzano San Paolo, BG: Edizioni Junior.

Bondioli, A., & Savio, D. (Orgs.). (2010). *Partecipazione e qualità: percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena*. Azzano San Paolo, BG: Edizioni Junior.

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

Charlier, B. (2005). *Parcours de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignant*. *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 259–272.

CRESPI. (2024, aprile). *Centro Interuniversitario di ricerca educativa sulla professionalità dell'insegnante*. <https://site.unibo.it/crespi/it>

Decreto legislativo 13 aprile 2017, 65 R.I.C. (2017). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>

Dewey, J. (1929). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze, TOS: La Nuova Italia.

Dewey, J. (1933). *Come pensiamo*. Scandicci, TOS: La nuova Italia, 1961.

Guay, M. H., & Prud'Homme, L. (2011). La recherche-action. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Orgs.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (pp. 184–211). Saint-Laurent, QC: ERPI.

Guba, E. G., & Y. S., Lincoln, (1987). La valutazione di quarta generazione. In N. Stame (Org.), *Classici della valutazione* (pp. 128–155). Milano, LOM: Franco Angeli.

Legge 13 luglio 2015, 107 R.I.C. (2015). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiateur didactique. In C. Raïsky & M. Caillot (Orgs.), *La didactique au-delà des didactiques* (pp. 223–251). Bruxelles, BRU: De Boeck.

Lenoir, Y. (2012). La recherche collaborative entre recherche-action et recherche partenariale: spécificités et implications pour la recherche en éducation. *Travail et apprentissage*, 9, 13–39.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. In G. W. Lewin (Org.), *Resolving Social Conflicts* (pp. 201–216). New York, NY: Harper & Row.

Nigris, E. (2018). L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione?. In G. Asquini (Org.), *La Ricerca-Formazione: temi, esperienze, prospettive* (pp. 27–41). Milano, LOM: Franco Angeli.

Savio, D. (2013). La valutazione come "promozione dall'interno". *Reladei*, 2, 69–86.

Savio, D. (2018). "Promuover a partire de dentro": uma abordagem reflexiva e participativa da avaliação de contextos educativos. *Pro-posições*, 29, 72–92.

Schenetti, M. (2018). L'evoluzione della ricerca-formazione tra tradizioni metodologiche e sguardi inediti. In G. Asquini (Org.), *La Ricerca-Formazione: temi, esperienze, prospettive* (pp. 216–229). Milano, LOM: Franco Angeli.

Sorzio, P. (2019). La ricerca-azione. In L. Mortari & L. Ghiretto (Orgs.), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 143–160). Roma, LAZ: Carocci.

Vannini, I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il "qui e ora" del centro CRESPI. In G. Asquini (Org.), *La Ricerca-Formazione: temi, esperienze, prospettive* (pp. 13–24). Milano, LOM: Franco Angeli.

Wolf, R. M. (Org.). (1987). Educational evaluation: the state of the field. *International Journal of Educational Research*, 11, 1–143.

Zambelli, F. (2006). Ricerca-azione in ambito educativo: tra proposizioni, narrazioni, analogie e ossimori. In A. Bondioli (Org.), *Fare ricerca in pedagogia: saggi per Egle Becchi* (pp. 72–94). Milano, LOM: FrancoAngeli.

Donatella Savio

Università Professore Associato di Pedagogia Sperimentale presso l'Università degli Studi di Pavia, Italia. Insegna Metodologia della ricerca educativa; Didattica generale e comunicazione educativa; Pedagogia del gioco.

Endereço para correspondência

DONATELLA SAVIO

Università di Pavia, Palazzo S.Felice

Piazza Botta 6, 13900

Pavia, Italia.

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.