



*Education*



4

## M-PED/01 – Generale e sociale

A peer-reviewed book series in social pedagogy, theories of education, didactics, special educative needs, history of education, children's literature, teacher training, adult education, gender education, intercultural pedagogy and didactics, training and career guidance, new technologies, experimental education.

*Directors:* Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli), Maria Teresa Trisciuzzi (Libera Università di Bolzano), Tamara Zappaterra (Università degli Studi di Firenze), Andrea Traverso (Università degli Studi di Genova)

*International Scientific Committee:* Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli), Liliana Dozza (Libera Università di Bolzano), Dolores Limón Dominguez (Universidad de Sevilla), Fernando López Noguero (Universidad Pablo de Olavide, Sevilla), Anna Ascenzi (Università degli Studi di Macerata), Antonella Cagnolati (Università degli Studi di Foggia), Hans-Heino Ewers (Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main), José Luis Hernández Huerta (Universidad de Valladolid), Serenella Besio (Università della Valle d'Aosta), Berta Martini (Università degli Studi di Urbino), Claire E. White (Wheelock College, Boston, MA), Francisca Gonzalez Gil (Universidad de Salamanca), Teresa Grange (Università della Valle d'Aosta), Pierpaolo Limone (Università degli Studi di Foggia), Jarmo Viteli (University of Tampere, Finland), Monica Fantin (Universidade Federal de Santa Catarina, Brazil)

# **Contributi per una pedagogia dell'infanzia**

*Teorie, modelli, ricerche*

*a cura di*

Andrea Bobbio, Andrea Traverso



[www.edizioniets.com](http://www.edizioniets.com)

© Copyright 2016

EDIZIONI ETS

Piazza Carrara, 16-19, I-56126 Pisa

[info@edizioniets.com](mailto:info@edizioniets.com)

[www.edizioniets.com](http://www.edizioniets.com)

*Distribuzione*

Messaggerie Libri SPA

Sede legale: via G. Verdi 8 - 20090 Assago (MI)

*Promozione*

PDE PROMOZIONE SRL

via Zago 2/2 - 40128 Bologna

ISBN 978-884674581-1

# Indice

Introduzione <i>Andrea Bobbio, Andrea Traverso</i>	7
<i>Parte prima</i>	
LA PROSPETTIVA STORICA	15
<i>Capitolo primo</i> Carte da conservare: lettere e documenti di giovanissimi principi <i>in fieri</i> tra Quattro e Seicento <i>Monica Ferrari</i>	17
<i>Capitolo secondo</i> La lezione delle cose in prospettiva ermeneutica <i>Matteo Morandi</i>	35
<i>Parte seconda</i>	
TEMI CHIAVE DI UN'EDUCAZIONE PER E CON I BAMBINI	49
<i>Capitolo terzo</i> Educare alla verità, un essenziale esistenziale nel percorso di crescita <i>Elisabetta Musi</i>	51
<i>Capitolo quarto</i> Gioco e cultura dei pari: uno studio in una scuola dell'infanzia <i>Anna Bondioli</i>	69
<i>Capitolo quinto</i> La dimensione ludica nel nido d'infanzia <i>Donatella Savio</i>	85

*Capitolo sesto*

Progettare l'educazione. Spazi e servizi per l'infanzia  
*Andrea Bobbio* 99

*Capitolo settimo*

Fare ricerca con i bambini: un approccio metodologico  
partecipativo per indagare le rappresentazioni dello spazio  
*Monica Amadini* 113

*Capitolo ottavo*

Apprendimento cooperativo e gestione del gruppo-sezione  
Una ricerca-azione in alcune scuole dell'infanzia di Bari  
*Valeria Rossini* 127

*Parte terza*

FORMARE GLI EDUCATORI: APPROCCI E RICERCHE 145

*Capitolo nono*

Videoricerca e formazione. Un approccio interculturale  
*Chiara Bove, Piera Braga, Susanna Mantovani* 147

*Capitolo decimo*

La partecipazione delle insegnanti e delle educatrici  
alla definizione di modelli di pensiero e di azione.  
Le esperienze del *Manifesto Pedagogico* e dell'*Atlante  
Pedagogico* del Comune di Genova  
*Andrea Traverso* 175

*Capitolo undicesimo*

Sviluppare la professionalità educativa attraverso i linguaggi  
artistico-espressivi: un modello di formazione in servizio  
per il personale dei nidi comunali di Palermo  
*Elena Mignosi* 185

Postfazione

Fare ricerca con e per i bambini  
*Anna Bondioli* 201

Gli autori 209

# Introduzione

*Andrea Bobbio, Andrea Traverso\**

1.

Il volume raccoglie vari contributi – elaborati all'interno del Gruppo di lavoro Siped: *Pedagogia dell'infanzia tra presente e passato* – che enucleano le linee più significative della ricerca italiana concernenti l'infanzia e la sua educabilità nella molteplicità degli approcci e delle metodologie che contrassegnano la pedagogia contemporanea. Approcci che si concentrano ora sulla delineazione storica circa il bambino e le sue vicissitudini formative in segmenti sociali ben identificati ora invece sulla quotidianità, colta nella concretezza (mai banale) del suo significare il mondo, intenzionarlo, interagire in esso e con esso. Anche in una prospettiva sociale e politica.

Tali ricerche, se da un lato appaiono riconducibili a ben specificati settori disciplinari – della pedagogia teoretica, storico-educativa, metodologico-didattica e empirico-sperimentale – dall'altra presentano sconfinamenti ed ibridazioni tanto nei loro apparati euristici (quali-quantitativi) quanto negli orizzonti semiotici che ne fanno da sfondo (le fonti dell'esperienza educativa, nell'accezione deweyana). L'approccio etnografico, quello a mosaico, la ricerca partecipata, i metodi osservativi, il *cooperative learning*, la ricerca trans-culturale e comparativa, anche sorretta dalla mediazione tecnologica e dalla 'conversazione' a distanza, rappresentano i paradigmi più innovativi che sorreggono gli studi qui presentati, accanto alle tradizionali metodologie teoretiche e storiografiche, anch'esse presenti e rappresentative di un certo modo di intendere la pedagogia concependola come *congegno molare ed anfibio* (Metelli di

\* L'introduzione è da considerarsi complessivamente un testo condiviso ma, nello specifico, Andrea Bobbio è autore della prima parte, Andrea Traverso della seconda parte.

Lallo), *congegno complesso* (Cambi) *matassa intricata* (Fornaca)<sup>1</sup>.

Il complesso delle ricerche qui documentate si pone nella prospettiva di uno studio contestuale e sistemico delle vicissitudini formative dell'infanzia, situando la categoria dell'educabilità del bambino (e della sua competenza) all'interno di ben determinate cornici storico-sociali (ma anche di materialità, di modi di concepire i corpi che si formano all'interno di uno spazio) così da restituire al lettore una prospettiva in cui la dinamica figura (infanzia) sfondo (i contesti) appare illuminata nella sua qualità di transazione co-costruttiva.

Proprio l'emersione del punto di vista del bambino – e quindi il tema dell'ascolto del minore (e con esso della relazione educativa, con tutti i suoi impliciti e rimossi) – costituisce il filo conduttore, impalpabile ma robusto, che raccorda i vari contributi, tanto in senso diacronico che nella simultaneità dei temi e degli scenari dell'infanzia contemporanea. Come fare emergere la voce del minore (che è anche *in-fans*: senza voce) senza falsarne le intenzioni e gli orientamenti attraverso l'uso posticcio di categorie concettuali e discorsive proprie dell'adulto rappresenta dunque la domanda di ricerca più pressante che questi scritti tematizzano nella loro molteplice caratterizzazione. Rileva a tal proposito Monica Ferrari rispetto allo studio degli egodocumenti applicato alle *éducations princières* dell'Europa tardomedievale e moderna:

chi studia la produzione infantile di ieri deve quindi porsi molte domande circa il modo in cui tale produzione è stata realizzata, collocandosi in una prospettiva ermeneutica in ascolto di un mondo altro, e tuttavia consapevole dell'esser orientata da queste stesse domande e dall'orizzonte culturale che le ha originate. Lo studioso delle carte nelle quali i bambini e i "minori" dicono di sé, tra ieri e oggi, non può non chiedersi anzitutto fino a che punto si tratti di "egodocumenti" nei quali emergano tracce della volontà di raccontarsi (a se stessi e agli adulti) in senso introspettivo/trasformativo o piuttosto di un dire di sé inteso quale *devoir-compito*, insomma, disciplinato dalle regole di un genere letterario e dalle aspettative

<sup>1</sup> Quel congegno molare, scrive Cambi a proposito dell'impianto euristico di carattere pedagogico «poteva assumere, in una sintesi di integrazione dinamica, l'aspetto osservativo (empirico, di logiche empiriche e sperimentali, di discorso scientifico fattuale e verificabile), quello teorico (di modelli generali costruiti su dati sperimentali e ideazioni interpretative/progettuali, capaci di sfidare se stesse con la verifica/falsificazione), quello utopico (di teoria non esplicita ma proiettiva, assiologica e prospettica rivolta a offrire modelli, a interpretare attese e bisogni, a prefigurare il futuro)» (F. Cambi, *L'epistemologia pedagogica oggi*, in «Studi sulla formazione», 1-2008, p. 157).

di adulti che promuovono *ad hoc* una forma di espressione, tra “pubblico” e “privato”.

L’istanza dell’ascolto, del rispetto tassativo dei tempi di sviluppo, delle modalità espressive e della spontanea manifestazione della personalità del bambino – propria della categoria dell’“infanzia” così come codificata dai grandi classici della pedagogia, per lo meno da Rousseau in poi –, si coniuga, in modo complementare, con il bisogno di non dissiparne il potenziale formativo in una stagione umanamente specifica, che quindi ha diritto ad un trattamento contrassegnato da specifici principi e criteri (metodologici, operativi, ermeneutici, deontologici) (Paparella, 2005). Un bambino, quindi, che nell’istanza della valorizzazione trovi risposta a quel suo appello al significato ed alla parola – una parola sostenibile ma veritiera, dirà Musi nel suo saggio – che lo fa prioritariamente être *de langage* (Dolto, 1995), quindi soggetto disposto, da subito, allo scambio e alla reciprocità con l’altro attraverso i sistemi simbolici propri della cultura della quale fa parte. Un bambino, quindi, bisognoso di non essere sovrainterpretato, strumentalizzato fra-inteso ed equivocato ma, nello stesso tempo, che abbisogna di una particolare sensibilità di decodifica da parte di educatori e pedagogisti capaci di dominare la semantica e la punteggiatura che governano la logica ‘altra’ delle sue manifestazioni e dei suoi discorsi. Di qui la prospettiva della sostenibilità della realtà cui ha accesso l’infanzia, che se da un lato non può essere l’esito di una prospettiva meramente censoria ed iper-semplificatoria, dall’altro deve essere sempre il risultato di un’intenzionale mediazione educativa, ‘alternativa al’uso cinico della verità’ e avvezza ‘alla comprensione, ai piccoli passi, alla pazienza’ (Musi), come già ricordava Korczak nel suo indimenticato *Le droit de l’enfant au respect* (1943).

In questa stessa prospettiva – di ascolto ‘partecipato e attivo’ – ma da un’angolatura più classicamente dissodata dalla psico-pedagogia contemporanea, si iscrive anche il contributo di Anna Bondioli, centrato sull’analisi del gioco «indagato con una prospettiva etnografica attenta a studiarne le manifestazioni “nel loro farsi”, come un processo creativo condiviso tra i pari, seppure influenzato da elementi di contesto. Studiata da questa prospettiva il gioco dei bambini non è più visto esclusivamente come una opportunità di crescita ma come una manifestazione primaria e cruciale di una realtà infantile che vale la pena osservare e indagare di per sé».

Analogamente ad Anna Bondioli, sempre a proposito del gioco, si esprime Donatella Savio che, nel suo saggio, considera l'attività ludica [come] il linguaggio specifico del bambino, la sua "voce autentica"; dunque l'ascolto, l'osservazione sensibile del gioco rappresenterebbe una metodologia particolarmente utile a cogliere la prospettiva infantile sul mondo.

Quali linguaggi per il bambino, quali dispositivi per estrinsecarne le potenzialità e per costruirne un soggetto adattato al suo ambiente ma non alienato delle sue specifiche caratterizzazioni individuali costituisce dunque paradigma tematico trasversale a questo volume, volto a cogliere anche nelle latenze e nei tanti 'silenzii dell'educazione' (Cambi, Olivieri, 1994), indicatori rilevanti che contrassegnano le pratiche, le materialità, le professionalità e gli ambienti per l'infanzia. Lo sfondo privilegiato di tale analisi è costituito dal dispositivo istituzionale, sia esso quello della scuola dell'infanzia che dell'asilo nido, probabilmente gli ecosistemi più significativi per uno studio – anche teorico – che necessita il controllo di individuate variabili. Ambienti, questi ultimi, la cui configurazione spaziale prefigura semantiche e prossemiche (adulte) che rivelano, anche nei loro impliciti, nei non detti, chi sia il bambino, cosa ci si aspetti da lui e quali siano i canoni pedagogici della sua educabilità. Ambienti aperti o chiusi (*indoor* e *outdoor*) che assicurano (o disincentivano) l'esplorazione dell'ambiente, l'esercizio di taluni diritti (si pensi al rischio, all'avventura, alla distanza, alla solitudine), lo sviluppo di talune competenze, oggi sempre più inattuali e misconosciute (Bobbio, 2007). Ma spazio, anche, restituito alla sua qualità di vissuto soggettivo, di categoria esito di una costruzione di senso, sia essa individuale che collettiva, quindi negoziata, dialetticamente dibattuta, co-costruita. È questa l'ottica del saggio di Monica Amdini che nel suo contributo *Fare ricerca con i bambini: un approccio metodologico per indagare le rappresentazioni dello spazio* suggerisce un modello operativo capace di valorizzare l'immagine del bambino quale attore sociale a tutti gli effetti, un nuovo volto che consente il passaggio dalla *child perspective* alla *children's perspectives*. Proprio tale mutamento di prospettiva pone in primo piano l'*identikit* del 'bambino competente', autonomo costruttore di significati quindi capace, se messo nelle condizioni da un ambiente adeguatamente supportivo, di esprimere il proprio punto di vista. Necessità che apre il rilevante problema metodologico di come cogliere tale punto di vista, «perché al riconoscimento della particolare prospettiva del

bambino sul mondo si intreccia il riconoscimento del suo peculiare modo di comunicare, diverso da quello prevalentemente verbale degli adulti».

## 2.

Il tema dell'ascolto, per uno studioso e ricercatore che si occupa dei temi dell'infanzia, esonda anche verso forme di reciprocità, di attenzione delle/alle figure adulte, ed in particolare degli educatori e degli insegnanti che, nei contesti educativi, giocano quotidianamente la relazione con i piccoli, con i colleghi, con le famiglie.

L'attenzione, nei vari contributi, si declina come la capacità di *entrare* ed *uscire* dalle pratiche: così nel saggio di Bove, Braga e Mantovani che, condividendo la loro esperienza di ricerca, hanno cercato di «mettere in campo strumenti e risorse che promuovano processi di maturazione di competenze metacognitive e di riflessione non superficiale sull'esperienza di comportamenti rinnovati, nuove idee, progetti, intuizioni», valorizzando la capacità di essere in grado di destrutturare il proprio sapere snodandolo tra il complesso delle convinzioni implicite e l'evidenza di quelle esplicite. È, sempre rimandando al contributo citato in precedenza, un invito a prediligere una «formazione in servizio degli educatori che spesso lavorano sul campo dopo aver maturato alcune conoscenze teoriche o saperi di base, che nel tempo diventano acquisizioni a volte lontane, disperse, frammentate, e in parte difficili da trasferire in competenze per l'agire quotidiano o indicazioni/orientamenti per strutturare e mettere in campo azioni di qualità». La professionalità, per poter essere «coinvolta» (Nicoli, 2009), necessita di forme di attenzione che, come nel caso dell'esperienze di costruzione partecipata di *forme di cultura* dell'infanzia presentate nel contributo di Traverso (percorso che ha portato all'elaborazione del Manifesto Pedagogico dei servizi per l'infanzia 0/6 e dell'Atlante Pedagogico del Comune di Genova) disegnano e valorizzano un percorso di continuità tra dentro e fuori, tra grandi e piccoli, tra formale ed informale, tra ascolto e parola.

Formazione e ricerca, in un processo continuo fatto di legarsi e slegarsi, definiscono una forma narrata del quotidiano, sufficientemente matura da rappresentare teorie pedagogiche solide, rappresentative di esperienze, prassi, contesti e pensieri in grado di

abbracciare e com-prendere l'infanzia intera.

Non si tratta solamente di modalità efficaci di comunicazione, bensì di strumenti e *posizioni* che possono contribuire al consolidamento di *movimenti* culturali e di esercizi professionali che, a partire dalle pratiche e dall'esperienza (Mortari, 2003), generano forme di apprendimento per l'intera comunità che accoglie.

Nel quadro appena descritto, l'educazione coinvolge – venendone a sua volta interessata – tutte le dimensioni della relazione: l'affettività, la sfera comunicativa e, non ultima, una particolare cura delle esperienze sensibili (e sensoriali), intese come la possibilità di «sviluppare [nei bambini] l'attenzione e l'osservazione, favorendo il ragionamento, stimolando le idee, perfezionando le capacità di analisi della realtà, non ultimo arricchendo il linguaggio». In particolare, nel contributo di Morandi, trova spazio una riflessione più ampia sull'educazione delle cose come «l'insieme dei processi formativi indotti dall'uso degli oggetti che strutturano gli ambienti in cui viviamo e che ci portano, grazie a una serie di investimenti affettivi, a interiorizzare significati, a dare un senso al mondo, costituendo un immaginario intriso di valori, di codici lessicali e di condotta, di una “cultura” individuale nel più vasto contesto a cui apparteniamo» (Ferrari, 2011).

Esperienza emotiva e “cose” si fondono e si influenzano, costruiscono ponti e svelano storie personali e collettive.

Per poter rappresentare la complessità di tale sguardo i canali ed i codici attraverso i quali costruire relazioni solide e percorsi di “cura” – intesa come una tensione attentiva ispirata all'affettività ed alla pensosità – devono essere diversificati e, talora, personalizzati rispetto a specifiche esigenze e bisogni educativi, valicando così la soglia del consueto per affrontare temi emergenti: tra questi la necessità di promuovere le dimensioni collaborative a discapito di una visione individuale ed individualista del mondo e il rilancio delle competenze artistiche e creative.

Gli ultimi due saggi del volume, seppur con approcci e modalità di intervento differenti, rafforzano tale convinzione. Mignosi, sostenendo che «conoscere i bambini, saperli osservare e comprendere, saper progettare e modulare le proposte sui loro bisogni [...] si intreccia strettamente con il saper riflettere sulle esperienze attivate e su se stessi, sul saper valutare e valutarsi, sul saper lavorare in gruppo. Tutto questo si esplica in una “competenza operativa di secondo livello” che consente di saper far fronte adeguatamente (e

creativamente) a situazioni variegata, aperte e imprevedibili, di modificare in itinere le proprie proposte grazie allo scambio con i bambini e di “costruire nuovi saperi” a partire dalla loro e dalla propria esperienza», intende portare un autorevole apporto alla definizione della professionalità educativa, figura complessa che deve saper “governare” le situazioni prima descritte. Nel rapporto con se stessi e con gli altri [in questo caso i bambini] l’utilizzo di linguaggi artistico-espressivi «attiva infatti da una parte la capacità di percepire e riconoscere l’esperienza del divenire del sé, del fluire dell’energia vitale e, dall’altra, la capacità di trasformare questa energia in una forma (Khan Masud, 1980; Stern, 2010). Avere la possibilità di fare un’esperienza artistica è fondamentale per costruire e riconoscere la propria soggettività, per avere occasioni per entrare in contatto con le proprie emozioni e per dar loro espressione».

Nel contributo di Rossini, invece, viene dato ampio spazio alla progettazione di una didattica attiva che sia in grado di facilitare l’apprendimento dei bambini, valorizzandone le dimensioni partecipative e motivazionali, anche coinvolgendoli – come nell’esperienza di ricerca-azione presentata – nell’utilizzo di «strumenti autovalutativi [...] in cui i bambini hanno espresso [...] tre aspetti fondamentali: *come mi sento* [...], *cosa ho provato* [...], *cosa ho osservato* [...]». Questa attività ha consentito ai bambini di riflettere sulle ricadute del progetto sul piano motivazionale, sul benessere emotivo e sul livello di produttività del gruppo. [...] Si tratta di aspetti imprescindibili e generali della didattica della scuola dell’infanzia, che invitano gli adulti a interrogarsi sull’importanza di ascoltare la voce dei bambini, considerando «i punti di vista di coloro che quotidianamente vivono nelle organizzazioni educative» (Gemma, 2015) e all’interno di una dialogicità che racconti la quotidiana impetuosità dell’esperienza educativa.

## Bibliografia

- Bobbio A. (2007, a cura di), *I diritti sottili del bambino. Implicazioni pedagogiche e prospettive formative per una nuova cultura dell’infanzia*, Armando, Roma.
- Cambi F. (2008), *L’epistemologia pedagogica oggi*, in «Studi sulla formazione», 1.
- Cambi F., Olivieri S. (1994), *I silenzi dell’educazione. Studi storico-pedagogici*, La Nuova Italia, Firenze.

- Dolto F. (1995), *Tout est langage* (Édition de Claude Baldy-Moulinier, Guillerault et d'Élisabeth Kouki), Collection Françoise Dolto, Gallimard, Paris.
- Ferrari M. (2011), *Postfazione. L'educazione delle cose come problema pedagogico*, in M. Ferrari, M. Morandi, E. Platé, *Lezioni di cose, lezioni di immagini. Studi di caso e percorsi di riflessione sulla scuola italiana tra XIX e XXI secolo*, Junior-Spaggiari, Parma, 111-129.
- Gemma C. (2015), *Introduzione. Una grande voce finora in sordina*, in C. Gemma, V. Grion (2015, ed.), *Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*, Cafagna, Barletta, 13-29.
- Khan M., Masud R. (1980), *I sè nascosti*, trad. it. 2010, Bollati Boringhieri, Torino.
- Korczak J. (1943), *Le Droit de l'enfant au respect*, Robert Laffont, Paris 1979.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- Nicoli D. (2009), *Il lavoratore coinvolto. Professionalità e formazione nella società della conoscenza*, Vita e Pensiero, Milano.
- Paparella N. (2005), *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*, Armando, Roma.
- Stern D.N. (2010), *Le forme vitali*, trad. it. 2011, Raffaello Cortina, Milano.

*Capitolo ottavo*  
Apprendimento cooperativo  
e gestione del gruppo-sezione.  
Una ricerca-azione in alcune scuole  
dell'infanzia di Bari

*Valeria Rossini*

*È necessario unirsi, non per stare uniti,  
ma per fare qualcosa insieme.*

J.W. von Goethe

*Negli ultimi decenni, la ricerca pedagogica ha posto particolare attenzione alle dinamiche relazionali in classe, indagando sia gli effetti della relazione insegnante-alunno (Pontecorvo, 1999; Pianta, 2001) che quelli delle interazioni tra pari (Johnson & Johnson, 1975; Polito, 2000) sul benessere psicologico dei bambini. Le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012 tratteggiano il profilo di un segmento scolastico a forte vocazione democratica e comunitaria, fondato su una progettualità pedagogica attenta a «dare senso e intenzionalità all'intreccio di spazi, tempo, routine e attività, promuovendo un coerente contesto educativo, attraverso un'appropriata regia pedagogica». In questa prospettiva, il docente riveste il ruolo di facilitatore e mediatore di esperienze cognitive e sociali che trovano nelle attività cooperative un contenitore privilegiato, in grado di valorizzare appieno le potenzialità pedagogiche del gruppo-classe. Tuttavia, sono ancora pochi gli studi che interessano la scuola dell'infanzia (Lamberti, 2013), per una serie di ragioni legate anche a una visione riduttiva dello sviluppo e delle interazioni sociali nella early childhood education.*

*Il presente contributo documenta un intervento di ricerca-azione condotto nel 2014 in 12 sezioni di scuola dell'infanzia di Bari, che ha coinvolto 235 bambini e 16 insegnanti. I primi risultati confermano l'impatto del modello cooperativo sulle modalità di gestione della sezione. Successive indagini possono mettere ulteriormente in luce l'esigenza di un attento classroom management (Emmer, Sabornie, 2015) non solo per la prevenzione di comportamenti disfunzionali in aula, ma anche e soprattutto per la costruzione di ambienti di apprendimento sereni, produttivi e solidali.*

## 1. Ricerca-azione e *teacher education*

Il lavoro educativo e didattico richiede quotidianamente intenzionalità e impegno allo scopo di gestire situazioni complesse e a volte imprevedibili, che non possono essere fronteggiate con modalità di intervento routinarie, estemporanee, o addirittura irriflesse. Tale consapevolezza orienta gli interventi di ricerca-azione, intesi appunto come percorsi di presa in carico dei bisogni di miglioramento e di cambiamento avvertiti dagli insegnanti nella forma di un'insoddisfazione o di un disagio in campo professionale. In particolare, nel progetto qui descritto l'esigenza di miglioramento ha riguardato la capacità di guidare gruppi sempre più eterogenei e per certi versi difficili, quella di cambiamento ha investito invece le strategie abituali di relazionarsi con i bambini (ma anche con le colleghe e i genitori).

La ricerca-azione ha rappresentato lo strumento privilegiato in grado di accompagnare un progetto formativo che ha richiesto da subito la stretta collaborazione tra ricercatore e docenti in tutte le fasi dell'intervento. Come noto, la finalità essenziale della r-a coincide con l'individuazione di soluzioni specifiche a problemi pratici attraverso un processo decisionale fondato sulla condivisione di una possibile ipotesi di lavoro. La riflessione teorica è parte essenziale di questo processo, perché alimenta il desiderio di conoscere mentre si agisce. Secondo Ebbutt (1985), la r-a consiste infatti nello studio sistematico degli tentativi intrapresi da gruppi di partecipanti di cambiare e migliorare la prassi educativa sia attraverso le loro azioni pratiche, sia attraverso la loro riflessione sugli effetti di queste azioni.

La tesi della r-a è che tale processo lega la dimensione dell'analisi della situazione problematica, e di quanto si è fatto fino a un certo momento per affrontarla, con la dimensione della scelta delle azioni educative da mettere ulteriormente in atto; il suo elemento forte è che il circolo analisi-decisione si svolge attraverso un processo di discussione e di confronto interpersonale tra gli attori, per cui sia l'analisi sia le scelte sono il risultato di stipulazioni e quindi rappresentano il frutto di un accordo intersoggettivo» (Baldacci, 2001: 147).

Il progetto riprende lo schema di Pourtois che Baldacci ha adattato introducendo un elemento teorico di matrice ipotetico-deduttiva, identificabile nel modello educativo da applicare durante

l'intervento. Il riferimento a un modello orienta l'intervento consentendo l'elaborazione di un sistema di ipotesi precedenti l'azione.

Tali ipotesi fungono appunto da idee regolatrici e principi euristici da seguire e validare sul campo, e derivano nel caso specifico dal modello del *Learning Together* di Johnson e Johnson (1984).

Il percorso formativo – denominato “Apprendere in gruppo” – è stato condotto nell'anno scolastico 2013/2014 in dodici sezioni (undici eterogenee e una omogenea) di quattro scuole dell'infanzia della città di Bari, con il coinvolgimento di 235 bambini e 16 insegnanti. Le docenti, di età compresa tra 35 e 55 anni, hanno mostrato da subito una forte motivazione e una piena disponibilità al *team working*. Il metodo è stato costruito in itinere a partire dalle esigenze emerse durante il primo incontro, attraverso la somministrazione di un questionario iniziale sulle aspettative. Lo strumento ha consentito di sondare il piano delle rappresentazioni anche implicite dei docenti circa gli interventi di ricerca-formazione, nel tentativo contestuale di bilanciare le eventuali resistenze verso i processi trasformativi che essi producono. In questo modo, sono affiorate aspettative, speranze, paure, emozioni, conflitti che contribuiscono a creare il complesso di convinzioni e immaginari individuali e collettivi che molto spesso si intrecciano e si confondono con le apparenti ragioni logiche o razionali della proposta formativa (Nigris, 1998: 177).

Per esempio, la maggioranza delle insegnanti ritiene che gli interventi di formazione siano utili allo sviluppo professionale del docente se promuovono una riflessione critica sull'azione didattica e rafforzano/ampliano le competenze individuali. Appaiono importanti anche gli aspetti della ricerca e della sperimentazione, come la possibilità di innovare la pratica educativa. Meno rilevanti sono considerate invece le potenzialità del percorso formativo rispetto sia alle forme di collaborazione interne ed esterne alla scuola, che all'acquisizione di conoscenze teoriche.

Dalle risposte si evince che il focus delle insegnanti è prioritariamente lo sviluppo professionale individuale e il miglioramento dell'azione didattica, con una minore attenzione per gli aspetti istituzionali e contestuali che invece giocano un ruolo importante nel processo formativo. Le aspettative relative al corso sono apparse da subito molto elevate, così come emerge dagli aggettivi più usati per descriverlo nei termini in cui è stato immaginato: interessante, utile e stimolante.

La costruzione del gruppo si è realizzata attraverso un'attività di formazione specifica sulla didattica cooperativa, condotta con metodologie diversificate quali il *brainstorming* e la discussione collettiva, che ha consentito di condividere il *framework* teorico di riferimento e di definire le direzioni dell'intervento.

Successivamente è iniziata la fase progettuale vera e propria, che ha richiesto la compilazione di uno schema di progettazione composto da due parti. La prima parte riguarda la raccolta di informazioni sulla sezione (numero ed età degli alunni, tipologia omogenea o eterogenea, livello socio-culturale, capacità scolastiche, presenza di bisogni educativi speciali), mentre la seconda parte è centrata specificatamente sul percorso di intervento. In merito a quest'ultimo aspetto, le insegnanti hanno lavorato in team individuando autonomamente i campi di esperienza coinvolti, gli obiettivi cognitivi e sociali, i contenuti, gli strumenti e le attività.

Successivamente si è passati alla costituzione dei gruppi, che ha richiesto particolare attenzione, data l'età dei bambini e le caratteristiche di innovatività della proposta didattica. Si è scelto di formare gruppi formali, in linea di massima costituiti da quattro alunni eterogenei per genere, età, livelli di apprendimento e altre caratteristiche personali.

L'esigenza maggiormente avvertita dalle insegnanti era relativa all'adeguata preparazione del gruppo-sezione a lavorare insieme, che richiede una condizione di *interdipendenza positiva*, intesa come la percezione da parte di ogni membro del gruppo di essere vincolato agli altri per il raggiungimento dell'obiettivo e la conseguente consapevolezza di dover coordinare il proprio impegno con quello altrui per portare a termine il compito (Deutsch 1949; Comoglio, Cardoso 2006; Johnson, Johnson 1989).

Sono stati utilizzati diversi tipi di interdipendenza positiva:

- *scopo*: i membri di ogni gruppo hanno lavorato insieme per raggiungere un risultato comune;
- *compito*: i membri di ogni gruppo si sono suddivisi parti del compito da svolgere individualmente, ma in funzione di un obiettivo comune;
- *risorse e materiali*: i membri di ogni gruppo, nel conseguire il loro scopo, hanno condiviso competenze e abilità differenziate (*interdipendenza di risorse*) e materiali (*interdipendenza di materiali*);
- *ruoli*: ai membri di ogni gruppo sono state distribuite funzioni e sono stati attribuiti ruoli;

- *identità*: i membri di ogni gruppo si sono sentiti parte di uno stesso team come nei gruppi sportivi, scegliendo un nome e uno slogan significativo e rappresentativo;
- *ricompensa*: i membri di ogni gruppo hanno cooperato in vista di uno scopo per il quale è stato previsto un riconoscimento;
- *celebrazione*: al termine del lavoro, i gruppi hanno percepito che i risultati conseguiti sono stati frutto dell'impegno e del contributo di tutti (Comoglio, 1998).

La scelta dei diversi ruoli e l'attribuzione degli stessi all'interno dei singoli gruppi non sono state agevoli, perché si è trattato di adeguare i compiti al tipo di attività ma anche alle caratteristiche personali dei bambini e alle dinamiche sociali della sezione.

I ruoli identificati dalle insegnanti sono stati quattro:

- 1) custode del *tempo*: incaricato di utilizzare la clessidra;
- 2) custode della *voce*: con il compito di tenere basso il tono di voce;
- 3) custode della *parola*: avente la funzione di controllare i turni della comunicazione e favorire la partecipazione di tutti;
- 4) custode del *materiale*: a cui sono state affidate le attività di conservazione e distribuzione del materiale didattico.

Per gli alunni, coordinare il proprio ruolo con quello degli altri membri del gruppo è stata un'occasione di responsabilizzazione e un'esperienza di autoregolazione sociale. Sapere chiaramente cosa fare aiuta infatti i bambini a costruire un ambiente fisico e relazionale ordinato ed efficiente, in cui si impara e si insegna a chiedere e dare aiuto per risolvere i problemi che emergono nel corso dell'esperienza.

Di fatto, l'interdipendenza favorisce l'*interazione costruttiva diretta* o *interazione promozionale faccia a faccia*, che predispone e agevola le attività di cooperazione, apprezzando il contributo di tutti e valorizzando gli atteggiamenti di stima e incoraggiamento reciproco. Essa si esprime mediante comportamenti di supporto e assistenza, soprattutto nei momenti di incertezza o difficoltà, attraverso lo scambio di risorse come informazioni e materiali, e nelle forme di una disponibilità costante a dare suggerimenti e stimoli per fare progredire il lavoro e trovare soluzioni efficaci. Conseguentemente, in questo modo si rispetta anche la terza caratteristica del metodo, ossia la *responsabilità individuale e di gruppo*, tipica delle situazioni in cui la *leadership* è distribuita, in modo tale da favorire il senso di corresponsabilità rispetto al risultato finale, nella consapevolezza che tutti hanno la stessa importanza e che lo scopo non

può essere raggiunto senza il contributo di ciascuno.

Il *cooperative learning* valorizza infatti le competenze legate alla *leadership* informale, piuttosto che il potere o il prestigio che deriva dalla *leadership* formale (Comoglio, 1998). Sebbene nella scuola dell'infanzia le dinamiche relazionali risentano meno di questa distinzione, è opportuno che all'interno del gruppo i bambini imparino da subito a mettere a frutto le proprie competenze e ad apprezzare quelle dei compagni, dando importanza al compito, piuttosto che allo status sociale proprio e altrui.

Queste tre caratteristiche del *cooperative learning* non devono essere date per scontate, essendo prerequisito essenziale della stessa coesione del gruppo, prima ancora che del suo funzionamento efficace. La fase del *class building* è difatti spesso particolarmente delicata e nel caso in oggetto ha preso avvio con un'attività specifica volta a costruire il senso di appartenenza nel gruppo-sezione tramite alcuni giochi cooperativi<sup>1</sup>. Successivamente, l'attenzione si è focalizzata sulla quarta caratteristica del metodo cooperativo, che attiene all'insegnamento delle abilità sociali. Come noto, il *cooperative learning* non presuppone che i bambini sappiano sempre come fare per lavorare insieme; al contrario, si caratterizza proprio per l'insegnamento diretto di quelle *social skills* che sono alla base della tenuta interna nonché della produttività del gruppo. Del resto, la promozione di competenze relazionali è una finalità essenziale della scuola dell'infanzia, esplicitata sia nel campo di esperienza *il sé e l'altro* che nella parte del curriculum afferente all'educazione alla cittadinanza.

In quest'ottica, esistono diverse strategie per insegnare ai bambini ad acquisire e applicare le capacità di collaborare e aiutarsi reciprocamente. In sezione è stato affisso un cartellone realizzato dai bambini quale prodotto della riflessione collettiva sui comportamenti desiderabili durante l'attività, e in generale nel corso dell'intera giornata scolastica. L'obiettivo dello strumento è sottolineare l'importanza del rispetto delle regole, esemplificando tipologie di

<sup>1</sup> Per le attività di warming up sono stati proposti diversi giochi, come "lancia il gomitolino", detto anche "la ragnatela" o "il filo magico", in cui ogni bambino a turno riceve un gomitolino di lana da un compagno, e dopo aver salutato lo rilancia pronunciando il nome del compagno che dovrà prenderlo e così via. Quando tutti hanno ricevuto il gomitolino si inizia il percorso inverso. Per la costruzione del gruppo sono stati molto utili anche "il gioco delle sedie" (senza eliminazione), "la coperta dell'amicizia" e il racconto della storia dell'Elefantino azzurro.

comportamenti positivi (ciò che si può fare) che consentono all'ambiente di lavoro di risultare sereno e ordinato. Inoltre, è stata utilizzata la *carta a T*, che mostra concretamente cosa si vede e cosa si sente quando si attuano comportamenti cooperativi. L'enfasi sulle abilità sociali ha guidato anche la scelta dei metodi e degli strumenti di valutazione che – seguendo la quinta e ultima caratteristica del *cooperative learning* – deve essere svolta con riferimento sia al singolo che al gruppo.

La letteratura sul *cooperative learning* prevede una serie di strumenti di valutazione in itinere (*monitoring*) e finale (*processing*) che permettono di valutare i risultati conseguiti rispetto agli obiettivi cognitivi e sociali prefissati. Nella scuola dell'infanzia la valutazione può essere effettuata mediante l'osservazione diretta del comportamento dei bambini, oppure utilizzando strumenti autovalutativi.

## 2. Realizzazione e valutazione dell'intervento in sezione

L'intervento è stato realizzato nelle forme di un'unità di apprendimento coerente con la programmazione annuale della sezione e dell'intersezione. In quest'ottica di continuità sono stati stilati cinque progetti, tutti accomunati dal riferimento a modalità didattiche attive, nell'ottica deweyana del *learning by doing*:

- Alimentazione;
- Fabulando in primavera;
- O...come orto;
- La storia della farfalla;
- Fantasia nell'orto.

L'attività è stata valutata ponendo in relazione i risultati conseguiti con gli obiettivi cognitivi e sociali prefissati. La fase valutativa si è rivelata particolarmente complessa perché durante l'intervento è stato difficile isolare gli aspetti da sottoporre a valutazione. In particolare, le insegnanti hanno riportato che il percorso di osservazione a fini docimologici non è stato facile perché non sono riuscite a valutare in modo preciso il livello di competenza sociale raggiunto da bambini così piccoli durante o dopo una breve esperienza di apprendimento cooperativo. In ogni caso, l'obiettivo essenziale dell'attività osservativa è stato di fatto sensibilizzare le insegnanti sulle dimensioni sociali del fare insieme, intese come ricadute posi-

tive sullo sviluppo della capacità di interagire in modo proficuo nel piccolo gruppo e di gestire in modo autonomo il compito assegnato.

Tali dimensioni sono emerse con l'osservazione diretta del comportamento dei bambini e grazie all'uso di strumenti autovalutativi. In particolare, il monitoraggio delle attività è stato effettuato in itinere dalle insegnanti utilizzando schede di osservazione, e dai bambini con strumenti adatti alla loro età, quali ad esempio gli *smile*.

Gli obiettivi cognitivi sono stati valutati attraverso una griglia per la valutazione dei traguardi per lo sviluppo delle competenze in relazione agli obiettivi di apprendimento previsti per ciascun campo di esperienza. Rispetto agli obiettivi sociali, l'osservazione del livello di competenza raggiunto dagli alunni è stata invece condotta avvalendosi di una scheda costruita *ad hoc* su 3 abilità *target*: parlare sottovoce, condividere il materiale, chiedere e offrire spiegazioni. La scheda di osservazione è stata compilata dalle insegnanti per ciascun bambino, attribuendo ad ogni competenza un punteggio da uno a tre, sia durante ciascun incontro che complessivamente alla fine dell'attività.

La valutazione finale è stata condotta attraverso due strumenti autovalutativi, uno rivolto ai bambini, uno rivolto alle insegnanti. Il primo è un cartellone, in cui i bambini hanno espresso un punteggio su una scala a tre punti distinguendo tre aspetti fondamentali: *come mi sento* (gradimento dell'attività), *cosa ho provato* (effetti emotivi), *cosa ho osservato* (effetti cognitivi). Questa attività ha consentito ai bambini di riflettere sulle ricadute del progetto sul piano motivazionale, sul benessere emotivo e sul livello di produttività del gruppo.

Si tratta di aspetti fondamentali e generali della didattica della scuola dell'infanzia, che invitano gli adulti a interrogarsi sull'importanza di ascoltare la voce dei bambini, considerando «i punti di vista di coloro che quotidianamente vivono nelle organizzazioni educative» (Gemma, 2015: 16).

Il secondo è un questionario di valutazione del progetto, da cui è emerso che l'intervento è stato apprezzato e condotto efficacemente, anche se non sono mancate le difficoltà. I bambini di età compresa tra tre e sei anni presentano, come noto, un livello attentivo ridotto che impedisce loro di perseverare nel compito per tempi prolungati; le insegnanti hanno pertanto dovuto coordinare l'azione dei diversi membri all'interno di ogni gruppo e dei vari gruppi nella sezione portando avanti contestualmente l'attività di osservazione. Inoltre, particolarmente impegnativo è stato il processo di adattamento delle docenti a una modalità differente di fare scuola, che

prevede una riorganizzazione dei tempi e degli spazi e il rispetto di alcune specifiche regole nella gestione delle relazioni con e tra i bambini. Questo aspetto socio-relazionale si è rivelato il focus primario dell'analisi ex ante, in itinere ed ex post delle potenzialità del metodo cooperativo nella scuola dell'infanzia.

### 3. Cooperative learning e classroom management

La scuola dell'infanzia è da sempre considerata un contenitore di esperienze teorico-pratiche a forte connotazione cooperativa. Insieme ad altre tradizioni pedagogiche, i modelli educativi nati nell'ambito delle pedagogie attive di inizio Novecento hanno dimostrato chiaramente che i bambini sanno e possono lavorare insieme, e hanno contribuito a rendere la scuola un luogo idoneo a favorire lo sviluppo di queste capacità, che sono mezzi e fini del progresso sociale.

Negli anni Sessanta del secolo scorso, diversi pedagogisti hanno lottato per introdurre nella scuola gli ideali di libertà, giustizia e solidarietà.

Tra questi, Bruno Ciari ha cercato di disegnare l'immagine di una scuola come luogo di condivisione e inclusione delle identità e delle storie di ognuno, che nell'attuale società globale e interculturale assume una funzione ancora più preziosa.

Sebbene nato in contesti extranazionali, il metodo cooperativo si è diffuso in Italia in linea con questa impostazione, amplificando la tradizionale vocazione comunitaria dell'istituzione scolastica. Rispetto alle note metodologie del lavoro di gruppo, il *cooperative learning* conferisce alla cooperazione una struttura più formale che non imprigiona gli scambi comunicativi, ma semplicemente li regola, assicurando che si realizzino in un contesto calmo e ordinato, e nello stesso tempo mobile e vivace, in coerenza e continuità pedagogica con la realtà esterna.

Lo *stile cooperativo* chiede un clima di tranquillità e di serenità, privo di censure e divieti nei confronti della comunicazione interpersonale, che si alimenta attraverso sia il linguaggio verbale, sia il linguaggio non verbale. Lo *stile cooperativo* si rende familiare (e rispettato) nella scuola dell'infanzia predisponendo un ambiente socioeducativo aperto alla pluralità delle culture (fedi, ideologie, etnie) che pulsano nella comunità extrascolastica (Frabboni, Pinto Minerva, 2008: 160).

La cooperazione diventa dunque contenitore di scambi relazionali ad alta intensità sintonica, dove il fare insieme non è operosità fine se stessa, ma veicolo di comunicazione e pretesto dialogico. «L'incontro con l'altro diventa un'esperienza preziosa che aiuta a uscire dai personali stereotipi e pregiudizi, a scoprire la propria incompiutezza, le proprie potenzialità non ancora espresse e a riconoscersi parte di una totalità» (Lamberti, 2013: 85). Il farsi comunità non esclude quindi il conflitto, sia cognitivo che sociale, ma proietta e distribuisce sul piano esperienziale ciò che lo sostanzia, *portando fuori* punti di vista, idee, ma anche sensazioni e paure connesse non tanto al *fare* quanto all'*essere* gruppo.

Nei gruppi cooperativi i bambini imparano ciò che Frabboni e Pinto Minerva (2008) definiscono *la grammatica dell'accorgersi*, che si basa sul linguaggio scientifico dell'osservazione-scoperta mediata dall'attività ludica con materiali verbali e oggettuali, e finalizzata a un reciproco accomodamento percettivo, cognitivo, linguistico. Nell'esperienza cooperativa, i bambini prendono consapevolezza del fatto che le relazioni fra i diversi oggetti dell'apprendimento non sono mai né rigide né univoche, perché sono continuamente provate, aggiustate, ridefinite in vista di un adattamento sempre migliore tra ciò che si pensa (ricorda, spiega, progetta) e ciò che accade e che vediamo accadere.

Tuttavia, è evidente che questi processi sono efficaci solo all'interno di climi positivi e produttivi.

Le sfide che la scuola è chiamata ad affrontare sul terreno della presa in carico della crescente eterogeneità dei bisogni educativi degli alunni e del governo della incontestabile complessità delle situazioni didattiche richiedono un'attenta analisi delle condizioni formative che possano da un lato prevenire e gestire il disagio educativo, e dall'altro facilitare la costituzione di gruppi-classe coesi e solidali.

Il disagio educativo interessa infatti sempre più spesso anche la scuola dell'infanzia, come dimostra l'indagine "Gli alunni a scuola sono sempre più difficili?", condotta dal Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità (CeDisMa) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, realizzata tra settembre 2012 e maggio 2013, coinvolgendo un campione nazionale di 754 docenti afferenti a differenti ordini e gradi di scuola (d'Alonzo, Maggiolini, Zanfroni, 2013). Questa ricerca ha evidenziato che gli insegnanti di scuola dell'infanzia percepiscono un aumento rilevante delle difficoltà at-

tribuibili agli alunni (o alla relazione con essi?) in termini di comportamento irrispettoso verso le regole (68%), irrequietezza dei bambini (47%), comportamento irrispettoso verso gli adulti (42%).

Si tratta di una percezione diffusa di inadeguatezza dello *spazio relazionale* rispetto agli obiettivi dell'apprendimento scolastico, che l'approccio cooperativo può modificare aiutando gli insegnanti a riflettere sull'importanza di una attenta gestione della classe come sistema di interazioni e gruppo di lavoro.

Da qui, l'ipotesi del progetto è che il metodo cooperativo possa influenzare positivamente il *classroom management*, inteso come l'insieme delle azioni condotte dagli insegnanti per stabilire l'ordine in classe, coinvolgere gli studenti e stimolare in loro atteggiamenti cooperativi (Emmer, Stough, 2001).

Il legame tra i due ambiti di attività è abbastanza intuitivo. Difatti, la gestione della classe non concerne solo il mantenimento della disciplina o il rispetto delle regole, ma riguarda il campo più generale delle condizioni che consentono alla classe di risultare un contesto ordinato nel quale gli allievi partecipano e sono coinvolti nelle attività di studio. Inoltre, il *classroom management* si preoccupa di creare un ambiente in grado di facilitare l'apprendimento di competenze sia cognitive che emotive, promuovendo la crescita sociale e morale degli studenti (Evertson e Weinstein, 2006). Questi stessi obiettivi sono propri dell'apprendimento cooperativo, che mira a raggiungere migliori risultati scolastici e benessere psicologico attraverso il lavoro in piccoli gruppi di studenti.

«Per gestire la classe in modo ottimale occorre aver chiaro che il docente deve indirizzarsi verso una conduzione dei rapporti interpersonali e di gruppo volti a promuovere nell'allievo un atteggiamento positivo verso la proposta educativo-didattica» (d'Alonzo, 2012: 14).

Ciò significa conoscere i fattori che incidono maggiormente sull'apprendimento in classe e proporre attività idonee a catturare l'attenzione dei bambini, incoraggiarne la partecipazione e sostenerne l'impegno. La letteratura nazionale e internazionale (Pianta, 2001; Riva, 2015) individua nelle relazioni positive in classe la variabile che più di ogni altra concorre a orientare il processo di apprendimento verso risultati soddisfacenti.

Ora, si tratta di comprendere se tali relazioni positive sono essenzialmente la causa o la conseguenza di un ambiente di aula «sufficientemente buono», dove gli insegnanti e gli alunni desiderano e si

impegnano a stare bene insieme. Senza dubbio, nessun intervento di *cooperative learning* può avere esiti positivi in una classe lacerata da conflitti interni, oppure interessata da episodi di aggressività e indisciplina o da fenomeni di discriminazione e isolamento. Può essere vero però anche il contrario, ossia che il confronto e l'aiuto reciproco in un clima sereno rafforzano i rapporti amicali tra pari, indebolendo le barriere relazionali che spesso conducono addirittura alla disgregazione della classe come «totalità dinamica basata sull'interdipendenza» (Lewin, 1948: 138).

La ricerca-azione ha infatti messo in evidenza che la promozione della cooperazione nella scuola dell'infanzia influenza le modalità generali di gestire le relazioni e di organizzare la didattica in sezione. Grazie alla costante azione di *scaffolding* condotta all'interno del gruppo dei pari, si ottiene un miglioramento dell'apprendimento individuale attraverso l'apprendimento del gruppo, attribuendo direttamente agli alunni la responsabilità di imparare per fare (meglio), e di fare per imparare (meglio) (Rossini, 2015).

È dunque possibile affermare che il metodo cooperativo si dirige senza riduzionismo alcuno alla globalità dell'esperienza scolastica e del percorso evolutivo dei suoi protagonisti, tenendo insieme gli aspetti curricolari con quelli extracurricolari. Le legittime perplessità che esso suscita in merito all'efficacia di questo innesto dipendono forse anche dalla difficoltà di verificare concretamente gli effetti della cooperazione nei contesti della prima e seconda infanzia.

#### 4. Risultati, discussione e prospettive future

Quando si lavora con i bambini, non è mai facile, e forse non è neppure giusto, tentare di *annotare* vissuti e storie che andrebbero raccontati, più che descritti. Limiti di spazio e dovere di sintesi impongono però di scegliere quali tra le mille sfaccettature dell'esperienza conviene illuminare.

Innanzitutto, va ricordato che il progetto di ricerca-azione non rappresenta un'iniziativa isolata, in quanto si inserisce all'interno di un percorso di formazione più ampio che ha coinvolto tutte le scuole dell'infanzia comunali del capoluogo pugliese. Il suo impatto reale a livello di *teacher education* e di pratiche scolastiche non può dunque prescindere da una valutazione globale dell'efficacia degli interventi formativi e della collaborazione interistituzionale in

contesti non sempre adeguatamente attrezzati in termini di risorse materiali e strutturali.

Tralasciando questo piano generale, riteniamo opportuno fermare lo sguardo su un livello più profondo e microanalitico che riguarda la professionalità docente, dal quale emergono alcune prime considerazioni che possono avere anche una portata generale. La valutazione finale dell'intero progetto è stata effettuata somministrando alle insegnanti un questionario finale con domande aperte e chiuse, oltre che mediante una discussione collettiva durante l'ultimo incontro in presenza. Essendo la coorte degli intervistati non numerosa (15 soggetti), i risultati sono piuttosto nitidi. Il progetto è stato presentato e compreso in modo chiaro. Le insegnanti dichiarano di aver lavorato bene insieme e di aver acquisito nuove competenze professionali, ma non ritengono che il percorso abbia inciso in modo significativo nella relazione con i bambini.

Il metodo ha avuto un impatto positivo sulla didattica, perché le insegnanti si mostrano disponibili ad applicarlo nuovamente, magari correggendo alcuni errori e cercando di superare i piccoli ostacoli incontrati, che coincidono con gli aspetti di criticità del metodo. Secondo alcuni, uno dei limiti del *cooperative learning* è legato alla rigida strutturazione delle attività, che poco si adatta alle esigenze di personalizzazione educativa e flessibilità didattica fondamentali per il reale rispetto della diversità dei tempi e dei ritmi dello sviluppo infantile. Probabilmente le relative perplessità sulla bontà del metodo nascono dalla confusione tra i due piani su cui è possibile collocare tale strutturazione. Nella nostra idea, essa attiene essenzialmente al momento della progettazione e non della realizzazione dell'attività, che può e deve conservare la sua duttilità per meglio rispondere ai bisogni dei bambini e alle esigenze del contesto.

Difatti, nel lavoro cooperativo non tutto deve essere strutturato, ma certamente ogni aspetto richiede di essere pensato perché possa diventare occasione educativa. «L'equivoco che può nascere, tra *strutturato* e *pensato*, è spesso all'origine di una proposta troppo rigida, nella quale il bambino non trova spazi sufficienti per mettere in gioco le sue difficoltà» (Franceschini, Borin, 2014: 149-150).

Inoltre, anche laddove intervengono sul piano dell'attività, il controllo o la regolazione non hanno di per sé effetti negativi sull'autonomia decisionale e sulla libera espressione dei bambini. «Structure is often confused with control or the lack of student choice; however, in effectively managed classrooms, teachers struc-

ture and autonomy support are positively correlated» (Walker, Hoover-Dempsey, 2015: 468).

Un altro limite del *cooperative learning* è riscontrabile nell'eccessiva attenzione verso il prodotto finale, che affievolisce la tradizionale attenzione pedagogica per i processi dell'apprendimento. Anche qui, si tratta di porre adeguatamente in luce l'importanza delle dinamiche cognitive e sociali che si sviluppano durante il lavoro insieme, con evidenti ricadute sulla motivazione e sulla possibilità di fare esperienze di successo che incrementano il senso di autoefficacia e il livello di autostima.

In questo modo è possibile fare emergere gli aspetti positivi della cooperazione, che richiamano le dimensioni che hanno contribuito al successo del metodo in tutto il mondo. Essi riguardano in particolare la promozione della capacità di decentramento che è fondamentale per costruire relazioni positive con gli altri. Comprendere che il proprio impegno è essenziale per la riuscita del compito dell'intero gruppo e cogliere contestualmente l'importanza del contributo altrui nel raggiungere buoni risultati per sé sviluppa fiducia nelle relazioni e motivazione al lavoro.

Proporre a un bambino di investire la sua intelligenza e la sua capacità creativa in un progetto comune non significa solo chiedergli una maggiore disponibilità alla collaborazione, ma proporgli di elaborare un'immagine del proprio lavoro, che esce dagli schemi dell'autoreferenzialità cui è abituato (Franceschini, Borin 2014: 156).

Uscire dall'autoreferenzialità è una sfida fondamentale anche per gli insegnanti, chiamati ad affinare le proprie competenze professionali nella direzione di una lucida progettualità pedagogica. L'educazione infantile non si trasforma infatti spontaneamente in un'occasione di crescita cognitiva e sociale per il fatto stesso di riunire un gruppo di bambini in una stessa aula. Fuori da ogni suggestione del *laissez faire* pedagogico, si richiama la necessità di rispettare alcune condizioni di qualità, pena il rischio di sprecare o addirittura soffocare le potenzialità cognitive e sociali tipiche dei primi sei anni di vita. Questo rischio si può evitare in diversi modi. La strada della cooperazione ne rappresenta uno in grado anche di controbilanciare le attuali pressioni sociali verso un modello competitivo che produce parecchi danni dentro e fuori i sistemi di istruzione.

Da questo punto di vista, la scuola dell'infanzia può addirittura svolgere una funzione di riequilibrio, erigendosi a «contropotere

rispetto ai deficit di umanità che si palesano nella società contemporanea» (Bobbio, 2016: 95).

Questa è una delle sfide più urgenti della *teacher education*. Il miglioramento e il cambiamento del contesto educativo cui la ricerca-azione conduce non devono infatti essere intesi esclusivamente nei termini dell'aderenza a un modello educativo desiderato o desiderabile poiché in linea con le esigenze della società. In altre parole, non si tratta di operare una semplice reintegrazione funzionale di un'unità in crisi nel sistema sociale, ma di trasformare questa unità insoddisfatta del proprio ruolo e delle proprie funzioni (Trombetta, Rosiello, 2000: 233).

Trasformare la professionalità docente attraverso la formazione significa allora investire su una metamorfosi globale della scuola e dei contesti educativi, rafforzando l'impostazione pratico-progettuale di una pedagogia *aderente* alle prassi educative, soprattutto nelle loro ambivalenze, astenie, atipicità. Si tratta in sostanza di portare avanti questo compito teorico-pratico con una chiara dichiarazione di intenti rispetto ai modelli di riferimento e alle possibili traiettorie di ricerca.

Il modello della cooperazione, già pienamente esplorato dal punto di vista delle relazioni tra pari, contiene interessanti spunti di riflessioni che attengono alla dimensione della relazione tra insegnante e alunno. Come noto, questo modello affonda le sue radici nel costruttivismo – soprattutto di matrice sociale – che ha sottolineato come l'apprendimento sia un processo attivo, costruttivo e situato che si realizza attraverso lo scambio comunicativo e l'interazione reciproca in contesti comunitari.

Successivamente ai primi contributi, il costruttivismo radicale di von Glasersfeld e le prospettive dell'*enattivismo* e dell'*embodiment* (Rossi, 2011) hanno integrato – in parte anche criticandoli – alcuni postulati del costruttivismo, per dare assoluta centralità all'azione che si svolge in un contesto nel quale la conoscenza si sviluppa come sottoprodotto dell'azione stessa, attraverso un processo che coinvolge non solo la mente, ma anche il corpo e l'ambiente.

All'interno di questa unità relazionale di mente, corporeità e ambiente, l'*agire insieme* può rivelarsi lo strumento chiave per rileggere i processi di insegnamento-apprendimento in un'ottica di reciprocità che collochi l'insegnante *dentro* i processi della cooperazione, con la funzione di gestirli dal punto di vista dello sviluppo cognitivo e valorizzarli quali volano di crescita sociale.

## Bibliografia

- Aluffi Pentini A. (2001), *La ricerca azione. Motore di sinergia tra teoria e prassi*, Pitagora, Bologna.
- Baldacci M. (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Mondadori, Milano.
- Battistich V., Watson M. (2005), *Fostering social development in preschool and the early elementary grades through co-operative classroom activities*, in A. Ashman, R. Gillies (2005, ed. by), *Cooperative learning. The social and intellectual outcomes of learning in group*, Routledge Falmer, London.
- Bobbio A. (2016), *Pedagogia e scuola dell'infanzia. Storia, ragioni, problemi*, EME-l'Harmattan, Louvain-la-Neuve-Paris.
- Bondioli A., Ferrari M. (2000, a cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Buyse E., Verschuere K., Doumen S., Van Damme J., Maes F. (2008), *Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate*, in «Journal of School Psychology», 46, 4, 367-391.
- Catarsi E. (2000), *La nuova scuola dell'infanzia*, Armando, Roma.
- Comoglio M. (1998), *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*, LAS, Roma.
- Comoglio M., Cardoso M.A. (2006), *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, LAS, Roma.
- d'Alonzo L. (2012), *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica. Guida base*, Giunti, Milano.
- d'Alonzo L., Maggiolini S., Zanfroni E. (2013), *Tra presente e passato: gestione della classe e nuove sfide educative. La parola agli insegnanti*, in «Form@re. Open Journal per la formazione in rete», 3, 13, 4-16.
- Deutsch M. (1949), *A theory of cooperation and competition*, in «Human Relations», 2, 129-152.
- Ebbutt D. (1985). *Educational action research: some general concerns and specific quibbles*, in R.G. Burgess (1985, ed. by), *Issues in educational research: qualitative methods*, The Falmer Press, Lewes, 152-174.
- Emmer E., Stough L. (2001), *Classroom management: A critical part of educational psychology with implications for teacher education*, in «Educational Psychologist», 36, 103-112.
- Evertson C.M., Weinstein C.S. (2006, ed. by), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*, Routledge, London.

- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2008), *La scuola dell'infanzia*, Giuseppe Laterza, Bari.
- Franceschini G., Borin P. (2014), *Il curricolo nella scuola dell'infanzia*, Carocci, Roma.
- Freiberg J. (1999, ed. by), *School climate. Improving and sustaining healthy learning environments*, Falmer Press, London.
- Gemma C. (2015), *Introduzione. Una grande voce finora in sordina*, in Gemma C., Grion V. (2015, a cura di), *Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*, Cafagna, Barletta, 13-29.
- Johnson D.W., Johnson R. (1984), *Cooperative learning*, Interaction Book Company, Edina, MN.
- Johnson D.W., Johnson R., Holubec E. (1984), *Cooperation in the classroom*, Interaction Book Company, Edina, MN.
- Johnson D.W., Johnson R. (1989), *Cooperation and competition: Theory and research*, Interaction Book Company, Edina, MN.
- Lamberti S. (2013, ed. by), *Apprendimento cooperativo nella scuola dell'infanzia. Percorsi e attività di educazione interculturale*, Erickson, Trento.
- Lewin K. (1948), *Resolving social conflicts: selected papers on group dynamics*, Harper & Row, New York.
- Michelon M. (2012), *Cosa vuol dire lavorare insieme?* Morlacchi, Perugia.
- Nigris E. (1998), *Un nuovo rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca azione*, in Mantovani S. (1998, a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano, 164-201.
- Pianta R.C. (2001), *La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici*, trad. it, Cortina, Milano.
- Polito M. (2000), *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*, Erickson, Trento.
- Pourtois J.P. (1981), *Quelque caractères essentiels de la recherche-action en éducation*, in «Revue de l'Institut de Sociologie», 3, 555-572.
- Rimm-Kaufman S.E., Curby T.W., Grimm K.J., Nathanson L., Brock, L.L. (2009), *The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom*, in «Developmental Psychology», 45, 4, 958-972.
- Riva M.G. (2015), *La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In ascolto della vita emotiva*, in «Pedagogia Oggi», 2, 21-39.
- Rossi P.G. (2011), *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, FrancoAngeli, Milano.
- Rossini V. (2008), *La metodologia della ricerca-azione in campo educativo*, in «Quaderni del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche Università degli Studi di Bari», 7, G. Laterza, Roma-Bari, 281-302.

- Rossini V. (2015), *Educazione e potere. Significati, rapporti, riscontri*, Guerini, Milano.
- Rossini V. (2015), "Custodi" del nostro apprendimento. Una ricerca-azione nella Scuola dell'infanzia, in C. Gemma, V. Grion (a cura di), *Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*, Cafagna, Barletta, 37-51.
- Rossini V., Zappatore T., Loiacono F. (2015), *Pratiche inclusive e cooperative learning. Una ricerca-azione in una scuola di Bari*, in «*Studium Educationis*», 2, 43-56.
- Rossini V. (2016), *Las dimensiones relacionales, emotivas y axiologicas de la convivencia escolar*, in S. Peiró i Gregòri (ed. by), *Optimizar la convivencia en las instituciones educativas*, Servicio de Publicaciones Universidad de Alicante, Alicante, 145-158.
- Slavin R.E. (1980), *Cooperative learning*, in «*Review of Educational Research*», 50, 2, 315-342.
- Traverso A. (2016), *Metodologia della progettazione educativa. Competenza, strumenti e contesti*, Carocci, Roma.
- Trisciuzzi L., Cambi F. (1989), *L'infanzia nella società moderna. Dalla scoperta alla scomparsa*, Editori Riuniti, Roma.
- Trombetta C., Rosiello L. (2000), *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Erickson, Trento.
- von Glasersfeld E. (1995), *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*, The Falmer Press, London & Washington.
- Walker J.M.T., Hoover-Dempsey K.V. (2015), *Parental engagement and classroom management*, in E.T. Emmer, E.J. Sabornie (ed. by), *Handbook of Classroom Management*, Routledge, New York and London, 459-478.

## Gli autori

*Monica Amadini* è professore associato presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia, dove insegna Pedagogia della persona e Pedagogia sociale e interculturale. È membro del Comitato Scientifico del Centro Studi Pedagogici sulla Vita Familiare operante presso la sede di Brescia dell'Università Cattolica. Fa parte del Comitato di Redazione della rivista *La Famiglia*. I suoi interessi didattici e di ricerca afferiscono alla pedagogia dell'infanzia, alla pedagogia della famiglia e alla pedagogia sociale, con particolare riferimento ai processi partecipativi e all'inclusione.

*Andrea Bobbio*, già insegnante di scuola dell'infanzia, è professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università della Valle d'Aosta – Université de la Vallée d'Aoste e presidente del Corso di studi di Scienze della formazione primaria. Con Anna Bondioli coordina il gruppo di ricerca nazionale Siped Pedagogia dell'infanzia tra presente e passato.

Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Pedagogia e scuola dell'infanzia. Storia, ragioni, problemi* (Bruxelles 2015); *Pedagogia del gioco e teorie della formazione* (Brescia 2014) e *Pedagogia dell'infanzia. Processi culturali e orizzonti formativi* (Brescia 2013).

*Anna Bondioli* è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Pavia (Dipartimento di Studi Umanistici) dove insegna anche Pedagogia sperimentale. Autrice di numerose pubblicazioni, i suoi principali interessi di ricerca riguardano la pedagogia dell'infanzia e la valutazione formativa dei contesti educative

*Chiara Bove*, professore associato presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, insegna Metodologia della Ricerca pedagogica e Teorie e pratiche della comunicazione educativa. Svolge attività di ricerca su temi dell'infanzia e dei servizi educativi, dei metodi per la ricerca sul campo in educazione e dell'educazione interculturale. È autrice di pubblicazioni nazionali e internazionali.

*Piera Braga*, ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” - Università di Milano-Bicocca, insegna Metodologia della ricerca pedagogica. Coordina il Nido *Bambini Bicocca*; si occupa di temi relativi all'infanzia e ai servizi con particolare riferimento alla formazione della professionalità educativa. È autrice di pubblicazioni su temi della pedagogia dell'infanzia.

*Monica Ferrari*, dottore di ricerca in Pedagogia, è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Pavia, ove insegna anche Storia della pedagogia. L'analisi di processi, strategie, dispositivi e pratiche pedagogiche, tra passato e presente, con particolare riguardo agli intrecci tra *paideia* e *politeia*, oltre che tra formazione delle élites e storia della formazione alle professioni, è al centro dei suoi interessi di ricerca. Tra le sue principali pubblicazioni in tempi recenti, a partire dal 2011: *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi* (2011); *SAPIENSSII, Strumento per l'Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola secondaria di Secondo Grado* (con F. Ledda, 2012); *Ferrante Aporti tra Chiesa, Stato e Società civile. Questioni e influenze di lungo periodo* (a cura di, con M. L. Betri e C. Sideri, 2014); *“Il prezioso acquisto della scienza e della virtù”*. *La Scuola magistrale “Sofonisba Anguissola” di Cremona: uno studio di caso* (a cura di, con A. Ferrari, A. Lepore, 2014); *I programmi scolastici di ‘educazione fisica’ in Italia. Una lettura storico-pedagogica* (con M. Morandi, 2015).

*Susanna Mantovani*, professore ordinario presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, insegna Pedagogia e culture dell'educazione. Svolge attività di ricerca su temi dell'infanzia, della famiglia, con uno specifico interesse per le politiche per l'infanzia e l'educazione familiare, i metodi per la ricerca sul campo in educazione e l'intercultura. È autrice di numerose pubblicazioni nazionali e internazionali.

*Elena Mignosi*, è professore associato di Pedagogia generale e sociale nell'Università di Palermo dove insegna Teorie, strategie e sistemi dell'educazione e Metodologie e tecniche dei linguaggi espressivo corporei. Ha una formazione in terapia sistemico-familiare ed è danza-movimento terapeuta. Ha svolto per oltre 12 anni il ruolo di psicopedagogista per scuole dell'infanzia dei quartieri a rischio di Palermo ed è stata consulente pedagogica del Comune per il Servizio asili nido. I suoi interessi di ricerca di centrano su: la relazione adulto bambino nei processi di sviluppo, la formazione dei formatori, la comunicazione verbale e non verbale e il rapporto mente-corpo, la funzione dei processi creativi nello sviluppo e nella formazione. Si occupa inoltre di teorie dell'organizzazione e di valutazione della qualità dei servizi educativi.

Ha scritto numerosi volumi e articoli tra cui ricordiamo: *La formazione dei formatori e la danza movimento terapia*; *Formare in laboratorio. Nuovi percorsi universitari per le professioni educative*; *Nidi comunali e Università di Palermo: il tirocinio nel Corso di laurea per "Educatori della prima infanzia"*; *Educazione, convivenza e cittadinanza nella prima infanzia*; *La Formazione dei genitori: un modello di intervento in contesti socioculturali "a rischio"*; *L'esperienza formativa come opportunità di apprendimento organizzativo per la scuola*; *La riflessività nel percorso formativo dei formatori*.

*Matteo Morandi*, dottore di ricerca in Storia (Università di Pisa, 2006) e in Istituzioni, idee, movimenti politici nell'Europa contemporanea (Università di Pavia, 2013), è docente a contratto di Pedagogia generale e sociale all'Università di Pavia. Studioso di storia della scuola italiana, di materialità didattica e delle politiche municipali in tema d'istruzione, ha pubblicato tra l'altro: *Lezioni di cose, lezioni di immagini. Studi di caso e percorsi di riflessione sulla scuola italiana tra XIX e XXI secolo* (con M. Ferrari, E. Platé, 2011); *Cremona civilissima. Storia di una politica scolastica (1860-1911)* (2013, Premio Anci-Storia 2014); *La scuola secondaria in Italia. Ordinamento e programmi dal 1859 ad oggi* (2014) e *I programmi scolastici di 'educazione fisica' in Italia. Una lettura storico-pedagogica* (con M. Ferrari, 2015).

*Elisabetta Musi*, ricercatrice di Pedagogia generale e sociale presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Piacenza, dove insegna Pedagogia della prima infanzia, Pedagogia delle relazioni educative e Pedagogia dei servizi per l'infanzia in Italia e in Europa. Dirige, insieme a Vanna Iori e Daniele Bruzzone, la collana «Vita emotiva e formazione». Fa parte del gruppo «EIDOS – fenomenologia e formazione» coordinato da Vanna Iori. È membro dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, e del comitato scientifico della rivista "Bambini". Svolge attività di ricerca sui temi della vita emotiva e della cura educativa negli ambiti delle relazioni professionali, familiari, della differenza di genere, della pedagogia neonatale. Realizza percorsi formativi per lo sviluppo delle competenze relazionali ed emotive nei contesti del lavoro sanitario, scolastico, nei nidi d'infanzia e in ambito aziendale. Tra le sue ultime pubblicazioni: *Educare all'incontro tra generazioni. Vecchi e bambini insieme* (Parma, 2014, Premio Internazionale di Pedagogia "Vito e Bruna Fazio-Almayer"); *Linee guida per nidi e scuole dell'infanzia. Costruire la qualità* (Brescia, 2014, con A. Bobbio).

*Valeria Rossini*, ricercatore confermato in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari "A. Moro", dove insegna Pedagogia generale e Pedagogia della marginalità. È membro del Collegio

di dottorato in “Scienze delle relazioni umane” e del Comitato scientifico del Master in “Psicopedagogia dei Disturbi dell’apprendimento”. I suoi interessi di ricerca sono orientati prevalentemente alla pedagogia dell’infanzia e alla *teacher education*, con particolare attenzione per le tematiche della diversità e del disagio. Svolge attività di orientamento e formazione e collabora con gruppi di ricerca nazionali e internazionali. Ha pubblicato ultimamente la monografia *Educazione e potere* (Guerini, 2016), insieme ad altri volumi e curatele e a numerosi articoli e saggi scientifici.

*Donatella Savio*, è ricercatore di Pedagogia generale e sociale presso l’Università di Pavia (Dipartimento di Studi Umanistici), dove insegna Pedagogia del gioco e tiene corsi per l’abilitazione degli insegnanti. I suoi interessi di ricerca si concentrano sull’educazione infantile, con particolare attenzione per il rapporto tra relazione educativa e gioco e per l’osservazione-valutazione di contesti educativi in un’ottica di auto-valutazione formativa. Su questi temi ha partecipato a ricerche ed ha pubblicato saggi e articoli sia a livello nazionale che internazionale. Tra le sue pubblicazioni: *Il gioco e l’identità educativa del nido d’infanzia* (2011); *Educare nelle sezioni Primavera. Un’esperienza di formazione* (2012, con A. Bondioli); *La valutazione di contesto nei servizi per l’infanzia. Riflessioni ed esperienze* (2015, con A. Bondioli).

*Andrea Traverso* è ricercatore di Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università di Genova nel quale insegna “Progettazione e valutazione educativa” e “Metodologia della ricerca educativa”. Da ottobre 2013 è membro del Consiglio Direttivo della SIPED, Società Italiana di Pedagogia. Tra le sue ultime pubblicazioni: *Reti e storie per innovare in educazione* (a cura di, Pisa, 2014), *Progettarsi educatore. Verso un modello di tirocinio* (Milano 2015 con A. Modugno), *Metodologia della progettazione educativa* (Roma 2016), *Bambini pensati, infanzie vissute* (a cura di, Pisa 2016).

Edizioni ETS  
Piazza Carrara, 16-19, I-56126 Pisa  
info@edizioniets.com - www.edizioniets.com  
Finito di stampare nel mese di ottobre 2016



## *Education*



1. *Lifelong learning devices for sustainable local development. The study circles experience in the crossborder area Italy-Slovenia*, a cura di N. Bogataj, G. Del Gobbo, 2015, pp. 168
2. *Tutor and Mentoring in Education*, a cura di Raffaella Biagioli, 2016, pp. 276
3. Orazio Carpenzano, Maria D'Ambrosio, Lucia Latour, *e-Learning. Electric extended embodied*, 2016, pp. 160
4. *Contributi per una pedagogia dell'infanzia. Teorie, modelli, ricerche*, a cura di Andrea Bobbio, Andrea Traverso, 2016, pp. 216

