

IUSV*Education*

RIVISTA INTERDISCIPLINARE DELL'EDUCAZIONE

LA FORMAZIONE SUL CAMPO
NEL LAVORO EDUCATIVO
CON L'INFANZIA

TRAINING ON THE FIELD
IN THE EDUCATIONAL WORK WITH
CHILDHOOD

Agnese Infantino

Università degli Studi di Milano Bicocca, agnese.infantino@unimib.it

Daniela Ghidini

Università degli Studi di Milano Bicocca, daniela.ghidini@comune.torino.it

#26

SPECIAL ISSUE

LA FORMAZIONE SUL CAMPO NEL LAVORO EDUCATIVO CON L'INFANZIA

Agnese Infantino

Università degli Studi di Milano Bicocca, agnese.infantino@unimib.it

Daniela Ghidini

Università degli Studi di Milano Bicocca, daniela.ghidini@comune.torino.it

L'ambito lavorativo dell'educazione con la prima e primissima infanzia ha una sua forte specificità nella centralità della dimensione pratica. Il contesto lavorativo pone insegnanti ed educatrici di fronte a situazioni reali e problemi ogni volta nuovi, che non si lasciano affrontare secondo l'applicazione lineare di comportamenti e azioni predefinite ma richiedono strategie e pratiche educative differenziate e adattate alla specificità che emerge nel qui e ora. L'articolo presenta un percorso di formazione pratica svolto sul campo, nel corso del lavoro di educatrici e insegnanti, nell'intento di entrare in dialogo con il loro sapere pratico. Oltre a collocare la formazione sul campo, si sono ricercate forme che permettano di condividere, tra formatori e pratici, situazioni educative in diretta, rese così materiale vivo su cui è possibile attivare forme di riflessività intersoggettiva che, generando sapere pratico, possono trasformare il lavoro educativo.

Parole chiave: Educazione; prima infanzia; sapere pratico; professionista riflessivo; formazione situata.

TRAINING ON THE FIELD IN THE EDUCATIONAL WORK WITH CHILDHOOD

Agnese Infantino

Università degli Studi di Milano Bicocca, agnese.infantino@unimib.it

Daniela Ghidini

Università degli Studi di Milano Bicocca, daniela.ghidini@comune.torino.it

The work field of early childhood education and care has a strong specificity in the centrality of the practical dimension. The work context exposes teachers and educators with real situations and new problems each time, which cannot be approached through a linear application of predefined behaviors and actions but require differentiated educational strategies and practices adapted to the specificities that emerge in the here and now. The article presents a practical training pathway conducted in the field, during the work of educators and teachers, with the aim of engaging in dialogue with their practical knowledge. In addition to situating the training on the field, the authors sought ways to share live educational situations between trainers and practitioners, thereby creating living material on which forms of intersubjective reflexivity can be activated, generating practical knowledge that can transform educational work.

Keywords: Education; early childhood; practical knowledge; reflective practitioner; workplace training.

INTRODUZIONE

Il lavoro educativo prende forma sul campo, nella messa in atto di pratiche educative situate, in un intreccio dinamico tra conoscenze teoriche e pratiche, definibile come sapere pratico (Bourdieu 2005) o come intelligenza in azione (Scribner 1997). Nel lavoro educativo, che riguarda la relazione tra esseri umani, non funziona dunque l'automatica applicazione di schemi procedurali fissi, tali per cui a un certo comportamento di un bambino o in una certa situazione si possa prevedere l'attivazione univoca di una risposta predefinita. Se, con Pastrè, consideriamo che *«travailler comporte une part de diagnostic de situation, de résolution de problèmes, de planification, de mise en oeuvre de stratégies»* (Pastré 2002: 10), ci rendiamo conto che nei contesti educativi con la prima infanzia, caratterizzati da processi di continuo e importante cambiamento, particolarmente intenso nei primi sei anni di vita, queste sono dimensioni preponderanti del lavoro, che necessitano di costanti processi di riflessione e di vera e propria concettualizzazione nell'azione (Vergnaud 2011).

Il sapere pratico può essere formato? E in questo caso, in che modo possono trovare connessione lavoro e formazione? Da questi interrogativi si è avviata l'esperienza formativa descritta.

1. SAPERE PRATICO E LAVORO EDUCATIVO

Per evidenziare il senso della centralità della dimensione pratica, può essere d'aiuto richiamare direttamente una situazione educativa rilevata in un nido, nella quale emerge con evidenza tale intreccio dinamico.

Durante un momento di gioco libero alcuni bambini del gruppo di età dai due ai tre anni corrono qua e là, qualcuno chiede a una delle due educatrici presenti di leggere un libro. Francesco sta giocando con le costruzioni sul tappeto. Improvvisamente si interrompe per soffermarsi ad osservare una bambina che ha di fronte, Chiara, intenta a giocare con il telefono giocattolo del nido. Francesco si sposta verso l'educatrice, che si trova poco lontano, e chiede di poter avere anche lui quel gioco.

L'educatrice risponde: «Adesso il telefono lo sta usando Chiara».

Francesco torna a sedersi sul tappeto senza, però, riprendere l'attività interrotta perché continua a guardarsi intorno come alla ricerca di qualcosa.

Prende quindi due pezzi di costruzione, ne tiene uno per sé e porge l'altro all'educatrice, avvicina un pezzo di costruzione all'orecchio dicendo: Ciao!

educatrice: «Pronto, con chi parlo?»

Francesco: «Ciao, sono Francesco»

educatrice: «Ma ciao Francesco, come stai?»

Francesco: «Bene!»

educatrice: «Dove sei?»

Francesco: «All'asilo a giocare!»

educatrice: «Allora ci vediamo dopo!»

Francesco: «Ciao!»

Conclusa la conversazione, Francesco torna al tappeto e riprende la sua costruzione.¹

La situazione descritta mostra un'educatrice al lavoro al nido, coinvolta professionalmente nella relazione educativa con un bambino. Il suo lavoro prende forma nel corso delle interazioni, nel qui e ora, e il suo intervento sarà educativo quanto più riuscirà a realizzarsi come intelligenza in azione (Scribner 1997) ossia come capacità di mettere in atto azioni pensate e situate, in grado di adattarsi ai processi relazionali e ai mutevoli significati delle situazioni in corso che riguardano bambine/i singolarmente o in dinamiche di gruppo. L'applicazione automatica, non riflessa, di una regola di condotta sociale a cui fa riferimento l'educatrice (si attende prima di prendere un oggetto/gioco in uso da parte di un altro bambino) non sembra garantire l'avvio di un processo relazionale ed educativo; la regola sociale chiede di essere pensata e posta in relazione con le dinamiche relazionali in corso per valutare, con un pensiero situato, quale adattamento la possa rendere pertinente in un intervento educativo appropriato in quel contesto. Serve, cioè, riflettere nel corso dell'azione mobilitando il sapere della pratica, che «è costruito nell'azione per essere efficace; è contestualizzato, incarnato, finalizzato; è un sapere adattato alla situazione» (Altet 2006: 39). Il sapere pratico su cui si basa il lavoro educativo si alimenta della conoscenza che, giorno dopo giorno, si acquisisce partecipando professionalmente alle relazioni con i/le bambini/e che, da parte loro, svolgono un ruolo attivo nel contesto, come emerge bene dall'esempio riportato, e contribuiscono, prendendo parte alle interazioni, a definire temi e contenuti delle dinamiche relazionali con gli altri bambini/e e con le figure adulte. Nel lavoro educativo il sapere pratico ha un ruolo imprescindibile se si considera che «dopo un certo tempo di pratica, il sapere accademico diventa secondario mentre la pratica professionale diventa prioritaria nel percorso intrapreso dal professionista per continuare a costruire la sua competenza» (Carbonneau, Hétu 2006: 78). In questo senso, lavorando si impara, cioè «lavorare significa utilizzare come risorse per l'azione un insieme di conoscenze e lavorando si generano ulteriori conoscenze. Lavorare è dunque conoscere e non semplicemente applicare delle conoscenze» (Gherardi, Bruni 2007: 37). Richiama questo tipo di dinamiche l'esempio sopra riportato in cui l'educatrice, che nel suo primo intervento blocca l'interazione («Adesso il telefono lo sta usando Chiara»), viene poi sollecitata dall'iniziativa del bambino a prendere parte allo scambio interattivo di una telefonata simbolica. L'avvio dell'interazione comporta per l'educatrice riposizionarsi e rivedere i significati

¹ Ringraziamo Natalia Poncia per aver messo a disposizione questo materiale osservativo.

assegnati alla precedente richiesta del bambino, interessato non tanto al possesso del telefono, come forse aveva presupposto l'educatrice, ma al suo uso nell'interazione sociale: in questo senso è centrale il pensiero in azione dell'educatrice.

Il lavoro educativo come intelligenza educativa in azione rivela quindi il suo carattere processuale che, nelle diversificate situazioni quotidiane, ogni volta in modo unico, dà forma a pratiche educative capaci di «misurarsi continuamente con questioni aperte, cioè questioni per le quali non esiste un sapere definito e sistematico, capace di fornire una risposta risolutiva anticipatamente disponibile, ma solo un sapere dai contorni incerti e provvisori» (Mortari 2009: 12).

Tuttavia, quando pensiamo ad educatrici e insegnanti come professioniste riflessive (Schön 1993), dobbiamo rilevare da un lato come nella formazione iniziale, di natura pressoché teorica, si insista poco sul dare forma concreta ad un metodo osservativo e riflessivo nel lavoro educativo e dall'altro lato come nei contesti educativi, all'interno di una sorta di economia, molte azioni, gesti e parole non siano sempre riflettuti e assunti criticamente.

La dimensione pratica e il sapere che genera restano spesso aspetti poco formati inizialmente e poco considerati nello svolgimento del lavoro (Mortari 2010), laddove i servizi funzionano tendenzialmente assorbendo molto tempo lavoro in termini di produttività finalizzata alla realizzazione di progetti, documentazioni, eventi, allestimenti e, appunto, gestione della quotidianità. In tal modo il pensiero in azione rischia di rimanere appannaggio del lavoro della singola insegnante o educatrice e di non germinare in prolifiche dinamiche di crescita professionale dei gruppi di lavoro e delle comunità professionali.

Queste considerazioni interrogano profondamente le modalità della formazione e il legame tra formazione e lavoro nei servizi educativi, spingendo a esplorare percorsi di formazione sul campo, a diretto contatto con le pratiche e con il sapere pratico di educatrici e insegnanti. Se il lavoro forma, allora è necessario che la formazione si sposti (anche) sul campo, mentre il lavoro è in corso, problematizzandolo.

2. FORMAZIONE SUL CAMPO

L'esperienza formativa che abbiamo realizzato nell'ambito del 15° Circolo didattico di Torino² si è sviluppata dall'intento di sperimentare sul campo, con educatrici e insegnanti, un percorso formativo cucito intorno alla centralità della dimensione delle pratiche educative sulle quali riflettere non solo a posteriori, quando l'intervento è stato realizzato, ma anche mentre il lavoro è in corso e il pensiero in azione.

La didattica professionale ha fornito un contributo fondamentale all'analisi della pratica pedagogica mettendo a punto una pluralità di metodi volti a ripercorrere insieme

² Il percorso formativo, come verrà spiegato più avanti, è stato realizzato nei servizi educativi afferenti al 15° Circolo: due scuole dell'infanzia, un nido a gestione diretta e un nido a gestione indiretta (in appalto) siti nella Zona Nord di Torino, quartieri Borgo Vittoria e Lucento.

ai professionisti il “trialettico”, come lo definisce Altet, «*aller et retour pratique-théorie-pratique*» (Altet 2006) nell'intento di favorire una più chiara consapevolezza di come nel lavoro di educatrici e insegnanti siano strette le connessioni tra teoria e pratica ma anche di quanto la pratica sia un processo trasformativo del reale (Barbier 2000). L'analisi delle pratiche, condotta secondo la Didattica Professionale prevalentemente a posteriori, mediante documentazioni video, audio e trascrizioni, induce educatrici e insegnanti, in un contesto di gruppo, a ripercorrere il lavoro svolto problematizzandolo e interrogando gli schemi d'azione (Vergnaud 2011) a cui si è fatto riferimento, contestualizzati nella dinamica situazione-attività (Pastrè 2002).

Anche da altre angolature teoriche, di natura socio-costruzionista (Kaneclin, Scaratti 1998; Scaratti 2021) la formazione che si propone come esperienza situata trova il suo nucleo vitale nella ricerca di connessione con ciò che vedono i pratici e con il modo in cui danno forma ai problemi rilevanti per il loro lavoro, declinandosi in processi di costruzione discorsiva e condivisa di significati e interpretazioni comuni intorno a cui annodare legami di appartenenza professionale a comunità di pratica. Ma anche in queste prospettive si tratta prevalentemente di un ritorno a posteriori sulle pratiche.

Le riflessioni sulla natura situata del lavoro educativo come processo complesso, articolato in pratiche, portano in evidenza quanto sia cruciale la dimensione del campo e del presente dal momento che i singoli professionisti nel fare il loro lavoro sono nella condizione di «impegnarsi in complessi processi deliberativi per i quali non è disponibile un sapere tecnico, ossia un sapere di regole risolutive definite in anticipo» (Mortari 2009: 19) ma che prende forma solo nel presente, visto che i processi deliberativi rilevanti per lo svolgimento del lavoro si giocano nella densità delle interazioni che si susseguono nella rapidità del qui e ora.

Anche Lave e Wenger (2006), riflettendo sul significato della natura situata dell'apprendimento, sottolineano il rilievo del presente come dimensione a cui prestare attenzione, vista la centralità delle situazioni e delle circostanze presenti e specifiche nelle quali le conoscenze prendono forma, tanto che anche «le rappresentazioni astratte non hanno senso se non possono assumere una specificità in relazione alla situazione del momento» (Lave, Wenger 2006: 22).

Diventa allora rilevante riconoscere possibilità formative nel lavoro in corso, sul campo, dentro i passaggi di pensiero-azione messi in atto da educatrici e insegnanti quando, alle prese con le sollecitazioni dilemmatiche dei contesti educativi e delle interazioni con bambine/i, mettono in atto il loro sapere pratico che «ha vita propria in forme e modalità diverse dalle costruzioni concettuali che caratterizzano il sapere teorico» (Infantino 2014: 17).

Ciò implica muoversi all'interno del paradigma della *embodied cognition* che le neuroscienze contribuiscono ad arricchire di nuove sfumature e di nuove acquisizioni sulle strette interconnessioni tra corpo, mente e cervello a partire dall'esperienza motoria e dall'azione, sottolineando che «è l'azione che viene riflessa nell'incontro intersoggettivo, in modo più immediato rispetto a qualsiasi scambio linguistico-mentale» (Ammaniti, Ferrari 2020: 55). Ma significa anche assumere pienamente una

concezione post-umana della conoscenza (Braidotti 2014; Benozzo, Priola 2022) che, abbandonando rappresentazioni lineari e verticali, sposta l'interesse «per ciò che il sapere fa, per ciò che produce, per come funziona e per come può contribuire a generare nuovi modi di vivere, non solo per noi umani, ma anche per i non umani o per ciò che è oltre l'umano» (Benozzo, Priola 2022: 75).

La formazione sul campo è interessata dunque a comprendere le pratiche mentre accadono. Sollecita educatrici e insegnanti ad esplicitare le prospettive da cui osservano le situazioni intorno a loro, i pensieri e le valutazioni che le guidano mentre entrano in azione e decidono un intervento piuttosto che un altro. Portare in superficie il pensiero-azione insito nelle pratiche educative ha l'obiettivo di rendere educatrici e insegnanti più consapevoli del loro sapere, delle sue possibili fragilità e dei suoi limiti, per averlo più chiaramente a disposizione, condividerlo con il gruppo generando nuova conoscenza e nuove possibilità di scelta nelle azioni. In questi casi il nucleo centrale delle dinamiche formative prende vita prevalentemente sul campo e solo parzialmente si svolge in aula. Se l'obiettivo è infatti di avvicinare la formazione al sapere pratico e ai processi di concettualizzazione nell'azione dei professionisti al lavoro, allora le équipe formative non possono che entrare all'interno del lavoro, condividendo materialmente sul campo le situazioni con le figure professionali al lavoro.

3. COME SI FORMANO COMPETENZE RIFLESSIVE NEL LAVORO EDUCATIVO?

Quando la formazione al lavoro educativo viene proposta come esperienza di apprendimento situato, nei contesti lavorativi, le condizioni che permettono di intrecciare i processi formativi dentro la quotidianità del lavoro sono definite e negoziate con le educatrici, insegnanti e figure di coordinamento coinvolte.

Il percorso formativo qui presentato, svolto nell'arco di due anni scolastici tra gennaio 2023 e giugno 2024, mirava a tenere al centro l'interesse per i bambini e le bambine, orientando lo sguardo delle équipe dei servizi coinvolti verso una comprensione sempre più attenta e profonda delle esperienze che bambine/i vivono nelle situazioni quotidiane del servizio.

L'obiettivo era di indagare il concetto di continuità educativa da un nuovo punto di vista, per favorire in insegnanti ed educatrici l'apertura mentale necessaria ad accostarsi con interesse euristico alle ricerche che i bambini/e portano avanti con una certa continuità lungo l'arco della giornata o delle settimane, dando forma, lungo un *continuum*, alla propria storia di sviluppo e identità, al proprio Sé.

3.1. Il contesto e il percorso formativo sperimentato

Un tale impianto metodologico, per essere praticabile e compatibile con la vita del servizio, ha richiesto di essere fin dall'inizio condiviso tra la docente/formatrice e la coordinatrice pedagogica, autrici del presente contributo, le quali hanno ritenuto ci fossero le condizioni di contesto, organizzative e professionali, per la fattibilità di una simile proposta. Infatti, nel circolo era in atto già da tempo un lavoro di osservazione e analisi di pratiche in cui tutto il Coordinamento pedagogico di Torino si stava sperimentando: in particolare, per sostenerlo, la coordinatrice aveva organizzato un gruppo di circolo formato da due insegnanti/educatrici referenti per ogni servizio, cui si aggiungevano altre due coordinatrici (una comunale in Contratto Formazione Lavoro, e una della cooperativa del nido in appalto). È con questo gruppo che si è co-progettata nei dettagli l'articolazione del processo formativo prevedendo l'alternanza di momenti d'aula a momenti in affiancamento a educatrici/insegnanti sul campo.

Gli incontri d'aula, a inizio, metà e fine di ogni anno scolastico, hanno visto la partecipazione delle équipes educative dei quattro servizi coinvolti, per un totale di circa sessanta persone, mentre le giornate di formazione sul campo (quattro per ogni anno) prevedevano momenti di osservazione nella mattinata in situazioni individuate sulla base dell'interesse e motivazione formativa delle insegnanti/educatrici. Questi momenti hanno visto affiancate la formatrice, la coordinatrice pedagogica e da due fino a quattro educatrici/insegnanti.

Nei piccoli gruppi in osservazione si è sperimentata una forma di condivisione in diretta di uno sguardo congiunto nel corso dell'azione e di descrizioni ad alta voce delle scene educative in corso, sottolineando e interrogando le pratiche in atto nel contesto. Questo modo di procedere cercava di cogliere significati e ragioni teoriche che emergevano in ciò che si mostrava agli occhi di tutti ma che, solo grazie allo sguardo e nominazione condivisi, trovava via via interpretazioni esplicite e intersoggettive, diventando così bene comune a disposizione del gruppo di lavoro.

Oltre alla formazione sul campo con la formatrice, la coordinatrice ha progettato e organizzato con le équipes altre situazioni di osservazioni, continuando ad alimentare il processo riflessivo intersoggettivo.

Riportiamo di seguito due esempi di situazioni formative sul campo, con le insegnanti al lavoro³.

Daniel e la rampa

In una sezione di scuola infanzia, 3 bambini del secondo anno stanno giocando nello spazio della macro-costruttività, con tubi di cartone di diverse dimensioni e altezze, alcune assi, qualche rocchetto e sezione di tronco. Daniel avvia un'azione in cui, in particolare, mostra interesse nell'utilizzare un'asse inclinata, posizionata tra un piano e il cilindro di cartone più in basso, come rampa per far scorrere in discesa una macchinina che vorrebbe entrasse nel cilindro grande: prova diverse volte, ma la macchinina ogni volta esce dall'asse e cade fuori dal cilindro. L'inse-

³ Ringraziamo il gruppo di lavoro della scuola Vittorio Veneto, per aver messo a disposizione il materiale osservativo (per motivi di privacy i nomi sono stati cambiati).

gnante nota questi tentativi, si avvicina e interviene suggerendo a Daniel di andare a cercare tra il materiale costruttivo se c'è qualcos'altro che gli può servire.

Mentre l'azione è in corso la formatrice, la coordinatrice e le due insegnanti di sezione osservano la situazione e si confrontano, rilevano alcuni spunti per ampliare il repertorio di pratiche delle insegnanti in particolare intorno ad una questione: come aiutare Daniel nella realizzazione del suo progetto? Invitarlo a cercare qualcosa nel materiale a disposizione? Quale altro intervento si potrebbe realizzare? Può essere utile chiedere a Daniel di esplicitare il suo progetto per capire meglio con quale problema si sta imbattendo?

Nell'incontro formativo d'aula, successivo alla formazione sul campo, questo episodio è stato discusso ampiamente: in particolare le insegnanti hanno evidenziato che spesso la loro attenzione rispetto al fare dei bambini è intermittente riducendo l'efficacia dei loro interventi. È invece importante che l'adulto mantenga un'attenzione focalizzata per cogliere le ricerche e le relazioni in corso e per sostenerle. Il confronto ha fatto emergere anche le molte sfumature da considerare: non è necessaria un'attenzione costante su tutte le situazioni in corso - obiettivo impossibile, date le risorse e l'organizzazione di una scuola dell'infanzia - né che l'adulto si posizioni sempre dentro le situazioni di gioco dei bambini - altrettanto impossibile e non coerente con l'idea di partecipazione attiva e autonoma dei bambini individualmente e nelle interazioni tra pari.

Spesso l'intento che emerge da parte delle insegnanti è di distribuire la loro attenzione in modo equo a tutti, agendo così il loro ruolo educativo con esiti scarsamente efficaci: l'esperienza di Daniel, infatti, si è interrotta senza successo e senza aver compreso, apparentemente, i problemi incontrati.

Le bambine e i bambini fin da piccolissimi mostrano capacità di concentrazione significative quando interessati e immersi in situazioni di gioco, scoperta, sfida, apprendimento, attivando vere e proprie ricerche. Nel caso esaminato si stavano confrontando con problemi di costruzione e di fisica: sarebbe stato più efficace, probabilmente, che l'insegnante esplicitasse a Daniel gli inciampi incontrati per renderli problema del gruppo, ponendosi in una relazione costruttiva e autentica con il loro fare. Le insegnanti hanno ragionato anche sulla loro tendenza ad essere spesso compiacenti nei confronti di bambini e bambine, elogiando la competenza e la bellezza nelle loro azioni, idee e opere, a discapito di uno scambio concreto in cui porre domande vere, interessate ai problemi e alle questioni che stanno affrontando, che diano maggior sostegno allo sviluppo nella loro zona prossima di apprendimento cognitivo, emotivo e sociale: «Daniel, qui c'è un problema, cosa succede? Come mai non funziona? Hai osservato? Qualcuno ha un'idea su come potrebbe fare Daniel?».

Antonio e l'argilla

In una sezione del primo anno di scuola dell'infanzia, la coordinatrice concorda un

tempo di osservazione con le insegnanti in una situazione propria della quotidianità. Mentre sta osservando coglie una situazione interessante e decide di fare anche una ripresa video per poterla rivedere insieme all'insegnante.

L'insegnante ha proposto un tavolo con l'argilla preparando sei postazioni, si è inserita in una e sta mostrando a bambine/i come fare delle palline con l'argilla. Alcune bambine la imitano, altri fanno creazioni diverse: uno di questi crea una testa tridimensionale con occhi, orecchie, naso, dice poi d'aver fatto un topolino, tanto che sia adulti che bambini rimangono colpiti dalla sua abilità.

Antonio deve ancora compiere i 3 anni, è il più piccolo della classe e ha un linguaggio non chiaro. Nel suo approccio con l'argilla è concentrato, ne prova le reazioni alla pressione delle dita, la divide in tanti pezzettini, appiattisce e poi riassume con tutta la mano, appare attento alle sensazioni tattili e anche odorose, portandola ogni tanto al naso per annusarla. Ad un certo punto ne appiattisce un pezzo a forma triangolare e, rivolgendosi all'insegnante che è seduta di fronte lavorando l'argilla in palline, Antonio allunga il braccio per mostrarle il suo pezzo di argilla, dice una frase che però l'insegnante non comprende bene, pur dopo avergli chiesto di ripetere. Tuttavia, cogliendo un'assonanza con il termine "pallina", l'insegnante domanda: «Hai fatto una pallina?». Antonio non risponde e lei aggiunge: «Sei sicuro?». Mentre lei prosegue a creare palline, il bimbo accartoccia il suo triangolo e lo schiaccia su un altro pezzo di argilla.

La coordinatrice mette in pausa il video e si avvicina ad Antonio: le sembra d'aver sentito che dicesse "pinna", termine congruente con la forma piatta e triangolare che aveva creato. Quindi chiede ad Antonio cosa avesse creato, lui risponde in modo non chiaro, però ci sono le lettere P e A, è una parola bisillabica e la coordinatrice prova: «Hai fatto una pinna?», alzando la voce per rivolgersi sia ad Antonio che all'insegnante. Il bimbo, ripetendo i gesti di prima, lavora un pezzo di argilla e lo mostra all'insegnante che stavolta esclama: «Hai fatto una pinna, Antonio?». Lui la posiziona sopra una pallina, Sara commenta: «Sembra uno squalo! Se volete fare i pesci possiamo andare a prendere il libro con tutti i pesci!». Impegnata con le mani nell'argilla, l'insegnante non può andare a prenderlo; dopo poco Antonio si alza e si allontana dall'attività.

In questa situazione la coordinatrice ha assunto una funzione simile a quella svolta precedentemente dalla formatrice, scegliendo però di entrare in azione anche direttamente, con l'intento di rendere esplicito il processo di pensiero-azione in corso per metterlo a disposizione in un secondo momento sia dell'interessata che del gruppo. La condivisione della situazione in diretta porta, infatti, la coordinatrice a fare delle ipotesi su quanto sta accadendo e a metterle in campo per verificarle, agendo così un'idea di riflessività che «non si configura come una caratteristica del pensiero "astratto", ma una via pratica che si compone di azioni concrete» (Luraschi 2021: 80). Ciò ha permesso di avere due diverse visuali sull'azione e di creare a partire da esse un'interazione riflessiva intesa «come azione del sistema corporeo che si

muove in un ambiente e fa emergere percezioni, movimenti ed emozioni per generare significati nuovi, più complessi e multifaccettati» (*ibi*: 73).

Dopo che l'insegnante ha visionato sia l'osservazione scritta della coordinatrice sia il video, sono state condivise tra loro alcune riflessioni: si sono focalizzate meglio le possibilità e potenzialità di un tale materiale per bambine/i di tre anni e la conseguente necessità per l'adulto di dare maggior attenzione ai diversi modi con cui bambini/e esplorano quella materia. Nel confronto con il gruppo di lavoro è emerso che nei primi approcci ad un materiale è importante che l'intento dell'adulto si sposti dall'idea di dover proporre un modello (necessariamente riduttivo), alla pratica di mettersi a fianco per osservare e annotare come bambine/i entrano in relazione con esso, con quali gesti, azioni, movimenti, sensi. Fermarsi ad osservare gesti e azioni di bambine/i che scoprono un materiale, scelto dagli adulti perché interessante e ricco di potenzialità, permette di allargare le proprie conoscenze su quei bambini, manifestando un interesse autentico alle loro intuizioni e ricerche.

È interessante notare che non siamo sicure che Antonio abbia detto "pinna" (poteva essere anche "pigna" o altro), ma quel passaggio è stato importante per definire la necessità che l'insegnante mantenga uno sguardo aperto, non cristallizzandosi su una sola ipotesi: una pallina con sopra un triangolo era già qualcosa di più complesso di quanto l'insegnante stava proponendo. Anche il bimbo che aveva fatto orecchie, scavato gli occhi, posto un pezzetto di argilla come naso, stava suggerendo maggiori capacità, ma l'insegnante presa dal mostrare cosa e come fare, non aveva spazio mentale per vedere e accogliere quanto portavano realmente questi bambini.

Successivamente, la stessa insegnante ha ripensato la proposta dell'argilla nella sua sezione e l'ha documentata, evidenziando una trasformazione sia delle sue pratiche che del suo pensiero in azione: l'esperienza ha portato bambine/i a raccontare storie, a creare forme diverse, a chiedere e cercare strumenti connessi ai loro intenti, ad assemblare l'argilla con altri materiali, a farsi domande tra pari e a creare infine dei manufatti interessanti per il processo creativo che li aveva visti concentrati a lungo e che l'adulto ha saputo restituire, dando loro valore, con tanta più soddisfazione da parte di tutti.

CONCLUSIONI

L'esperienza di formazione sul campo ha condotto a individuare alcuni nuclei d'attenzione da esplorare ulteriormente, che ci hanno permesso di definire meglio la prospettiva con cui ci rivolgiamo al sapere pratico.

Il primo nucleo d'attenzione riguarda la natura collettiva del sapere pratico che, per quanto connesso all'esperienza del lavoro di un singolo professionista (che pensa e riflette mentre agisce), nei contesti educativi è in realtà una pratica collettiva, di un

gruppo professionale, a vantaggio di bambini/e che a loro volta partecipano a vicende collettive. La formazione sul campo, proprio nel suo situarsi nel corso del lavoro, può dare un contributo ad alimentare la condivisione delle pratiche educative all'interno del gruppo, contrastando così la tendenza a interpretare la cultura educativa e la crescita professionale come patrimonio individuale, ma anche solitario ed a spostare lo sguardo dalla riflessione individuale alla riflessività come pensiero dinamico e sfaccettato di un gruppo.

In questo senso la formazione pratica nel lavoro sul campo accompagna i gruppi a dare valore alla professionalità come bene sociale e collettivo e non come patrimonio generato dal protagonismo individuale, contrastando le interpretazioni individualistiche e gli eccessi di discrezionalità e autoreferenzialità di cui spesso patisce il lavoro educativo. Questo processo diventa significativo per un gruppo di lavoro, in quanto porta alla costruzione di un *corpus* di conoscenza situata, condivisa, una cultura del lavoro educativo che esce dagli impliciti, a cui ci si può richiamare anche in seguito, reciprocamente.

L'esperienza formativa realizzata, inoltre, ci ha permesso di considerare con maggiore consapevolezza quanto il sapere pratico possa confluire in processi formativi solo ad alcune condizioni che, nei diversi contesti, chiedono di essere messe a fuoco. Infatti, i contesti del lavoro educativo sono caratterizzati da elevata eterogeneità e pluralità e di volta in volta, in relazione alle aperture offerte dal personale educativo, la formazione sul campo si colloca e si situa in modi diversi negli spazi e nelle aree d'azione rese accessibili.

Formare sul campo, nel corso del lavoro, implica infine che il processo formativo sia strettamente condiviso tra tutte le figure coinvolte e in particolare con il coordinamento pedagogico, impegnato in modo attivo e costante nel coordinare un gruppo di lavoro con un nucleo di persone sufficientemente stabile e con prospettive di continuità.

La cultura del lavoro educativo di un gruppo è dinamica e transitoria e si basa su un sapere pratico in gran parte implicito, spesso inconsapevole, fragile. Dialogare e formare a partire da questo sapere implica adattare costantemente le pratiche formative in modalità situate, malleabili, rispettose, in movimento e non lineari.

Bibliografia

- Altet, M., Charlier, E., Paquay, L., Perrenoud, P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Armando.
- Altet, M. (2006). Le competenze dell'insegnante-professionista: saperi, schemi d'azione, adattamenti e analisi in M. Altet, E. Charlier, L. Paquay, P. Perrenoud (a cura di), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Armando.
- Ammaniti, M. e Ferrari, P.F. (2020). *Il corpo non dimentica. L'io motorio e lo sviluppo della relazionalità*. Raffaello Cortina.
- Barbier, J. (2000). L'analyse des pratiques: questions conceptuelles in C. Blanchard-Laville e D. Fablet (a cura di), *L'analyse des pratiques professionnelles*. L'Harmattan.
- Benozzo, A. e Priola, V. (2022). *Interrogare la ricerca qualitativa. Pratiche critiche e sovversive*. Raffaello Cortina.
- Bourdieu, P. (2005). *Il senso pratico*. Armando.
- Braidotti, R. (2014). *Il postumano. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*. Derive e approdi.
- Bruni, A. e Gherardi, S. (2007). *Studiare le pratiche lavorative*. Il Mulino.
- Carbonneau, M. e Hétu, J. (2006). Formazione pratica degli insegnanti e nascita di un'intelligenza professionale in M. Altet, E. Charlier, L. Paquay, P. Perrenoud (a cura di), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Armando.
- Infantino, A. (2014). *Pratiche educative nei servizi per l'infanzia*. Franco Angeli.
- Kaneklin, C. e Scaratti, G. (a cura di) (1998). *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*. Raffaello Cortina.
- Lave, J. e Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Erickson.
- Luraschi, S. (2021). *Le vie della riflessività. Per una pedagogia del corpomente*. Armando.
- Mortari, L. (2009). L'essenza della competenza educativa. In L. Mortari (a cura di), *Ricerche e Riflettere. La formazione del docente professionista* (pp. 11-31). Carocci.
- Mortari, L. (2010). *Dire la pratica*. Mondadori.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138 (1), 9-17. (<https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2859>)
- Scaratti, G. (a cura di) (2021). *La ricerca qualitativa nelle organizzazioni. Pratiche di conoscenza situata e trasformativa*. Raffaello Cortina.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo.
- Scribner, S. (1997). *Mind and Social Practice*. Cambridge University Press.
- Vergnaud, G. (2011). Au fond de l'action, la conceptualisation, in G.M. Barbier (Ed.). *Savoirs théoriques et savoirs d'actions* (pp. 275-292). PUF.