

## Video, formazione e consapevolezza. Intrecci metodologici

---

**Silvia Cescato<sup>a</sup>, Chiara Bove<sup>b</sup>, Piera Braga<sup>c,1</sup>**

<sup>a</sup> *Università Milano-Bicocca*, [silvia.cescato@unimib.it](mailto:silvia.cescato@unimib.it)

<sup>b</sup> *Università Milano-Bicocca*, [chiara.bove@unimib.it](mailto:chiara.bove@unimib.it)

<sup>c</sup> *Università Milano-Bicocca*, [piera.braga@unimib.it](mailto:piera.braga@unimib.it)

### Abstract

---

L'articolo propone una riflessione teorica sulle potenzialità della videoricerca nella formazione degli educatori nei servizi per l'infanzia. La tesi che verrà argomentata è che la rilevanza formativa propria della videoregistrazione e del suo uso in contesto formativo possa essere implementata e resa ancora più incisiva dall'uso sinergico di diversi strumenti di ricerca/formazione (visuali e testuali). In particolare, l'intreccio tra la revisione di sequenze videoregistrate, l'analisi delle immagini, l'esplicitazione e il confronto sui significati provocati da domande-stimolo e il confronto (individuale e di gruppo), aumenta le potenzialità rappresentative e ri-rappresentative del video, consentendo agli educatori di sperimentare processi di revisione delle pratiche a più livelli.

**Parole chiave:** video; formazione insegnanti; metodi di ricerca; servizi per l'infanzia.

### Abstract

---

This paper proposes a theoretical reflection on the potentialities of video research in supporting educators' professional development in ECEC services. The thesis that will be argued is that the potentialities of video recording for sustaining professionals can be implemented and made more effective by the synergetic use of different research/training tools (visual and textual). In particular, the interplay between the revision of the video recorded sequences, the analyses of the images, the explicitation and discussion about the meanings caused by prompt-questions and the (individual and group) comparison increases the representative and re-representative potentialities of the video, enabling educators to experience a review process of the practices at several levels.

**Keywords:** video; teachers' professional development; research methods; ECEC (Early Childhood Educational settings).

---

<sup>1</sup> Cescato: par. 1; Bove: par. 2 e 4; Braga: par. 3.

## 1. L'uso del video nella formazione degli insegnanti. Premesse teoriche

L'uso del video in contesti educativi e nella formazione professionale di coloro che vi operano non rappresenta una novità in termini assoluti; piuttosto innovative appaiono le modalità di utilizzo delle videoriprese in percorsi formativi oggi meno indirizzati, rispetto al passato, alla correzione di gesti o all'acquisizione di abilità didattiche e maggiormente volti a facilitare la presa di coscienza (Perrenoud, 1996/2006) e la promozione di consapevolezza (Braga, 2009) di educatori e insegnanti rispetto al proprio lavoro.

La videoregistrazione di lezioni scolastiche e l'uso delle videoriprese per l'analisi delle strategie didattiche impiegate dai docenti trova nella tradizione del microteaching (Allen & Clark, 1967) un antecedente significativo. Questa tecnica, nata in America intorno agli anni Sessanta, mirava all'"addestramento di specifiche abilità didattiche" (Calvani, Bonaiuti & Andreocci, 2011, p. 31) e prevedeva la videoregistrazione di brevi lezioni e la successiva revisione dei filmati da parte del docente-protagonista insieme a uno o più supervisori che avevano il compito di aiutarlo a ristrutturare il suo intervento.

Oggi questo modello formativo di impronta comportamentista è stato sostituito da un modello più agganciato ai temi della riflessività e dell'apprendimento dall'esperienza (Dewey, 1910), che nella formazione e nell'uso del video vede un'occasione per promuovere una postura interrogante nei protagonisti e un pensiero critico rispetto alle azioni quotidianamente agite nei contesti professionali. Vanno in questa direzione tecniche di "clinica" dell'attività professionale – come l'*auto-confrontation*, la *co-confrontation* o l'*entretien d'explicitation* – messe a punto in ambiente francofono all'interno di percorsi di ricerca-formazione di tipo collaborativo (si vedano in particolare Clot, 1999; Vermersch, 1994).

Nell'*auto-confrontation* i partecipanti sono chiamati a interpretare la riproduzione filmata dei loro comportamenti, tenendo conto dei vincoli e delle risorse incontrati. Nell'*auto-confrontation croisée*, gli operatori – a coppie – osservano reciprocamente l'uno l'azione dell'altro e ascoltano le spiegazioni, individuando interpretazioni comuni o dissonanti. La ricerca può prevedere una fase successiva, in cui è riproposto il risultato del lavoro a coppie all'interno del gruppo professionale, in modo da lavorare sulla "cultura condivisa" dell'equipe di lavoro. Infine l'intervista di esplicitazione consiste nella verbalizzazione dell'azione e prevede, da parte dell'intervistatore, una precisa strutturazione per guidare l'intervistato a soffermarsi sui comportamenti e a render conto non tanto di percezioni vaghe e diffuse, quanto del tipo di attività effettivamente compiuta e osservata.

Dal punto di vista metodologico, rivedersi e usare le immagini "per creare contesti di parola" (Bove, 2007, p. 341) e di riflessione, individuale e collettiva, è interessante per la formazione, perché aiuta a ridurre lo iato tra rappresentazioni (spesso implicite) e pratiche, ristabilendo un equilibrio tra teoria e prassi. La ricerca di tale equilibrio risponde a un'esigenza attuale, in linea sia con le crescenti pressioni per l'innovazione delle pratiche di formazione in servizio (ET 2020, 2009), sia con la letteratura pedagogica che riconosce come centrale nella professionalità insegnante, lo sviluppo di un'identità capace di agire in modo competente (Nigris, 2004; Riva, 2008), integrando conoscenze teoriche e pratiche, istanze soggettive (emotive e cognitive) e socio-culturali.

Questa urgenza è ancor più sentita nei servizi educativi per i più piccoli, dove la complessità dell'agire educativo è resa evidente dall'"intenso lavoro emotivo e fisico che richiede e sollecita la relazione con il bambino" (Braga, 2009, p. 28), dove la capacità di

cura e di relazione è costantemente sottoposta a cambiamenti che chiedono agli educatori un agire basato su “solide competenze di ascolto e di osservazione” (Braga, 2009, p. 27), di sé, degli altri e del contesto.

L'uso del video nei contesti per l'infanzia apre possibilità di lavoro più ampie rispetto al solo scopo performativo (per lo più orientato a modificare le pratiche nell'hic et nunc). La professionalità educativa, infatti, non si acquisisce in modo lineare (stimolo-risposta), con interventi sporadici e circoscritti: essa implica invece un lavoro complesso, in cui non basta osservare e/o modificare i comportamenti per avere dei cambiamenti duraturi; occorre piuttosto riflettere a fondo sui presupposti, i vissuti e le premesse socio-culturali che stanno dietro l'agire educativo.

Nei servizi per l'infanzia, dove il lavoro a tutto tondo con i bambini e i loro genitori si spinge oltre gli aspetti puramente didattici, le videoriprese offrono agli educatori la possibilità di un confronto di ampio respiro, non solo sulle tecniche didattiche, ma su “gli stili educativi, le attività [proposte], l'equilibrio tra momenti di gioco e momenti strutturati di apprendimento, la convivenza di culture diverse” (Bove, 2007, p. 345), gli aspetti di autocontrollo, anche emotivo, che ciascun educatore si trova ad affrontare nella forte asimmetria relazionale implicata in questi contesti. L'agire dell'educatore, insomma, è molto complesso e “riflettere sull'esperienza [...] diventa tanto più importante quanto più è alto il livello di complessità relazionale del servizio” (Infantino, 2008, p. 12).

La letteratura recente sulla videoricerca e sull'uso del video nei contesti di apprendimento (Goldman, Pea, Barron & Derry, 2007) propone, in questo senso, una pluralità di stimoli per la creazione di dispositivi di ricerca e formazione che siano realmente “contenitori di esperienza” (Riva, 2004, p. 112), in grado di accompagnare gli educatori nel riconoscimento e nella progressiva maturazione delle diverse componenti che entrano in gioco nell'agire professionale.

La videoregistrazione “lascia una traccia” dell'esperienza educativa, della dimensione verbale dei discorsi e di quella visiva dei comportamenti: “è una memoria che stimola la riflessione e l'analisi individuale o di gruppo” (Paquay & Wagner, 1996/2006, p. 165). Grazie alla post-riproduzione e al rallentamento delle immagini, inoltre, essa consente di far riferimento all'esperienza per discuterla, anche a livello intersoggettivo, interculturale e diacronico (Tobin, Wu & Davidson, 1989), con finalità di analisi, descrizione e comprensione degli eventi (Clot & Faïta, 2000).

L'apprendimento stimolato dalla discussione di sequenze videoregistrate e successivamente riviste fa leva contemporaneamente sugli aspetti psicomotori, affettivi e sociali (Yung, Yip, Lay & Lo, 2010) che i filmati condensano in modo efficace, restituendo queste dimensioni ai protagonisti e/o agli spettatori delle videoriprese. Questa considerazione è interessante, dal momento che l'apprendimento di insegnanti ed educatori coinvolti in un percorso formativo dovrebbe tener conto dell'eco che esso ha sul piano comportamentale, emotivo, cognitivo e sociale. È raro, tuttavia, trovare studi che abbiano considerato le ricadute che l'uso formativo del video esercita su più di uno di questi livelli contemporaneamente (Sharpe et al., 2003).

In alcuni casi l'aspetto su cui è posta maggior enfasi nei percorsi formativi è il comportamento dell'insegnante, la valutazione della pratica d'insegnamento o delle competenze, organizzative e interpersonali, degli educatori (Jensen, Shepston, Connor & Killmer, 1994).

In altri casi il video è utilizzato per lavorare sugli aspetti cognitivi impliciti e per far emergere il pensiero dietro le pratiche. Qui l'osservazione dei comportamenti serve a

stimolare l'esplicitazione dei processi cognitivi ad essi sottesi e il lavoro di revisione individuale può essere accelerato da setting di discussione di coppia o di gruppo, come nel caso dell'auto-confrontation croisée (di cui si è parlato prima) o dei video club (Sherin, 2007), ovvero gruppi di insegnanti/educatori che si confrontano su una stessa scena, per discutere – partendo dall'evento videoripreso – presupposti educativi e impliciti teorici.

Più rari, rispetto ai percorsi orientati alle dimensioni cognitive e comportamentali della professione educativa, sono i percorsi di formazione in cui l'uso del video è pensato quale stimolo per lavorare sulla dimensione affettivo-emotiva. Questo aspetto, infatti, è in genere sottovalutato, nella sua incidenza, o ritenuto “difficile da cambiare” (Yung et al., 2010, p. 8). Eppure diversi percorsi basati sull'uso del video come strumento di formazione hanno mostrato quanto le dinamiche emozionali legate all'esperienza del rivedersi entrino in gioco e influenzino il processo formativo, persino quando lo scopo principale è quello di lavorare su altri aspetti. Osservare e discutere con altri i propri comportamenti rappresenta spesso un aiuto per trasformare l'iniziale senso di inadeguatezza provato nel rivedere (individualmente) se stessi in un'esperienza di rafforzamento della propria identità professionale (McConnell et al., 2008). Tuttavia questi processi sono estremamente delicati e richiedono contesti formativi ad hoc (Bove, 2009), necessitano di metodi e procedure pensate per facilitare questa esperienza, riducendo gli effetti di disorientamento o impasse che possono emergere da un atto così coinvolgente (da un punto di vista personale) come il rivedersi.

Le immagini video, infatti, amplificano gli eventi, sia in senso lato (durata, spazi, tempi, espressioni verbali e non verbali), sia in relazione alla percezione che ciascuno ha di sé, di ciò che si immagina di ritrovare nel video, di ciò che vede nelle immagini, di ciò che pensa che altri possano vedere (apprezzare o criticare) di sé nel filmato.

Questa dimensione è fortemente connessa con un altro aspetto di cui gli studi sull'eco formativa del video si sono ancora scarsamente occupati, ed è il piano della dimensione sociale (Yung et al., 2010).

Le teorie sull'“apprendimento situato” ci dicono che il gruppo, la comunità di coloro che condividono le pratiche (Rogoff, 1994), rappresenta una risorsa importante per l'apprendimento e per la formazione professionale. Se, infatti, il dialogo e la discussione consentono di strutturare e rendere più articolato il pensiero, l'uso dello strumento video e la discussione condivisa delle immagini possono essere altrettanto utili per favorire e rinsaldare il dialogo e la compartecipazione tra colleghi, rivelandosi una risorsa formativa non solo a livello personale, ma anche organizzativo (Argyris & Schön, 1996). Il materiale video “provoca” (Tobin et al., 1989), suscita reazioni, crea uno stimolo al dialogo e al confronto – anche a livello interculturale e interistituzionale.

Si potrebbe allora pensare che questi livelli di apprendimento – motorio/comportamentale, cognitivo, affettivo/emotivo e sociale – possano essere tenuti insieme in un modello di ricerca e di formazione in cui ogni sfera abbia rilevanza per lo sviluppo delle altre e in cui la consapevolezza degli educatori/insegnanti abbracci tutti questi aspetti e la loro reciproca influenza nell'agire educativo.

In sintesi, la rassegna della letteratura sulla formazione conferma che il video ha un grande potenziale nel coinvolgere insegnanti ed educatori in riflessioni sul proprio lavoro. Tuttavia se “la tecnologia può servire come base per l'apprendimento, il suo valore di amplificatore pedagogico si manifesta [pienamente] solo quando è accompagnato da

[setting e occasioni di] riflessione critica in e sulla pratica” (Tan & Towndrow, 2009, p. 66).

Non basta, potremmo dire, filmare una sequenza didattica o una situazione educativa e creare poi l’occasione per rivederla perché ciò dia forma a un’esperienza effettivamente (tras)formativa: è necessario che la revisione sia guidata, orientata, accompagnata e sostenuta. Ricerche recenti hanno mostrato il ruolo fondamentale delle figure di guida o mentoring per stimolare l’apprendimento dall’esperienza e nell’esperienza (Filliettaz, 2014), mettendo in luce come le performance professionali migliorino quando gli operatori trovano uno spazio di ascolto e di parola da parte di una guida che dia loro la possibilità di creare punti di connessione tra le tessere della propria esperienza.

Risultano promettenti, in questo senso, alcune indicazioni metodologiche (Tobin, Mantovani & Bove, 2010) emergenti da recenti ricerche sui metodi per la formazione. In particolare appaiono interessanti esperienze di ricerca in ambito educativo (Bove, 2009) che suggeriscono di valorizzare l’intreccio tra diversi strumenti metodologici, narrativi e osservativi (Rich & Hannafin, 2009), per creare spazi di rinnovamento nello sguardo degli insegnanti/educatori, spazi per analizzare e discutere ciò che accade (dentro e fuori di sé) e progettare strategie alternative di azione e di pensiero.

Il supporto tecnologico delle immagini visuali, oggi reso più fruibile dalle continue evoluzioni in questo settore, è una parte importante, integrante, ma non l’unica – come ci invitano a considerare i contributi sulla video-annotation in contesti formativi – per accrescere e migliorare la qualità della discussione e della riflessione sulle pratiche educative (Calandra, Brantley-Dias, Lee & Fox, 2009; Picci, Calvani & Bonaiuti, 2012; Rich & Hannafin, 2009; Tripp & Rich, 2012). Non a caso, la video-annotazione è una tecnica molto usata, oggi, nell’ambito della formazione degli insegnanti. Essa consiste nella possibilità di inserire commenti testuali online, sincronizzandoli con i momenti della lezione videoripresa che vengono condivisi in rete. In questo modo il testo visual è arricchito con riflessioni personali da parte degli osservatori, che ampliano gli orizzonti di senso e le prospettive di lettura singolari.

Nei prossimi paragrafi proveremo a soffermarci su alcune suggestioni metodologiche tratte da due recenti esperienze di ricerca al nido d’infanzia<sup>2</sup> che mostrano come la videoregistrazione di situazioni quotidiane di interazione tra adulti e bambini diventi ancora più incisiva – per gli educatori coinvolti – quando intrecciata con occasioni di riflessione e dialogo sollecitate da domande-stimolo introdotte da un ricercatore/facilitatore (o prompt verbali introdotti da un ricercatore/facilitatore: Davis, 2003) che guidano il soggetto a un livello metacognitivo.

---

<sup>2</sup> “Teacher’s Behaviour Analysis in Infant Toddler Center. Instruments and methods for training within a cross national research project” (Responsabili scientifici: S. Mantovani & M.J. Moran. Gruppo di ricerca: P. Braga, C. Bove, S. Cescato, R. Brookshire).

“Bambini, genitori, educatori al nido d’infanzia. Un’esplorazione micropedagogica dei momenti di transizione” (Cescato, 2012).

## 2. Non solo video. Sinergie metodologiche

La videoregistrazione di situazioni quotidiane al nido rappresenta un'ottima base per analizzare le routine, gli eventi interattivi, i posizionamenti e i comportamenti di adulti e bambini nel contesto educativo.

L'attenzione verso questi aspetti (routine, eventi interattivi, etc.) che si intrecciano e che concorrono a definire le caratteristiche e la qualità della vita nel servizio, è cruciale – da un punto di vista formativo – sia per allenare la competenza descrittivo-osservativa degli educatori, sia per aumentare la loro consapevolezza verso ciò che accade, ma anche per stimolare il pensiero ad interrogarsi su ciò che informa l'agire educativo (intenzioni, premesse teorico-culturali, aspetti emotivi e personali) (Bove & Braga, 2014).

Percorsi di osservazione mediati dallo strumento video aiutano a favorire il primo livello di consapevolezza, che consiste nel riappropriarsi coscientemente di ciò che avviene nel rapido succedersi dell'evento educativo e della posizione assunta dai protagonisti (mosse comportamentali, posizionamento e ruolo agito). Esiste però un secondo livello di consapevolezza attivabile, ed è quello legato al piano dei significati, al senso attribuito dagli educatori ai comportamenti visibili e ai pensieri e alle emozioni che informano e che stanno dentro e dietro l'agire educativo. È un livello, questo, più profondo rispetto al primo tipo di consapevolezza, che ci avvicina a ciò che Stern (2004) definisce “coscienza riflessiva” o “consapevolezza verbalizzabile”. Questo livello di coscienza può condurre a un cambiamento, andando a stimolare processi di ristrutturazione cognitivo-emotiva dell'esperienza, rendendo così più probabile, qualora si ripresentasse un evento simile a quello osservato, essere maggiormente allertati e preparati ad affrontarlo. Lavorare su queste dimensioni rivolte al cambiamento è cruciale per la formazione in servizio degli educatori e ci sollecita, in qualità di ricercatori, tanto da un punto di vista metodologico quanto etico.

A livello metodologico è interessante studiare e sperimentare gli strumenti e le condizioni in grado di promuovere un aumento di quella “coscienza riflessiva”, o disposizione critica all'analisi dei fatti educativi, che prepara e predispose ad affrontare meglio gli eventi che si presentano nel lavoro in servizio. Come mostrano diversi studi in ambito clinico, tra cui per esempio la “tecnica della moviola” sviluppata da Vittorio Guidano (1991), rivedersi in azione aiuta a confrontarsi con gli stili interpersonali, ma anche con le modalità tipiche/ripetitive di relazionarsi con gli altri e con se stessi, sviluppando un maggior livello di consapevolezza. Inoltre, se è vero – come ci dice la letteratura – che i significati sgorgano dalle narrazioni (parafrasando Bruner, 1973), allora intrecciare all'uso del video strumenti in grado di stimolare narrazioni, pensieri, punti di vista e riflessioni degli educatori può amplificare il potere e l'efficacia rappresentativa o ri-rappresentativa (Goldman et al., 2007) del solo strumento visuale. Le scienze cognitive e la letteratura socio-costruttivista sui prompt e sulle rubric (tra cui Berthold, Nückles & Renkl, 2007; Boldrini & Cattaneo, 2014; Davis, 2003), mostrano il modo in cui l'uso di determinati stimoli possa favorire processi mentali e situazioni di apprendimento e di pensiero metacognitivo. Ma quali sono le condizioni che consentono di promuovere – nell'esperienza della formazione – questa sinergia tra livello osservativo e narrativo? Quali domande possono agire efficacemente affinché gli educatori rivedano le proprie immagini predisponendosi a una riflessione effettivamente protesa all'approfondimento e al miglioramento delle proprie pratiche?

Porre “buone domande” è un compito che spetta a chi ha la “responsabilità di formare” (Braga, 2009, p. 34) e sono buone domande quelle che – in un setting di ricerca, o in un

percorso formativo che fa uso del video – preparano, accompagnano o seguono la visione dei filmati.

Già il filmato di una situazione educativa rivisto insieme ai protagonisti è di per sé una domanda, o meglio – come abbiamo anticipato nel paragrafo iniziale – un condensato di domande-stimolo. Può darsi che da solo il video provochi un buon livello di riflessività, o di consapevolezza (Vermersch, 1994), ma sicuramente l’osservazione e la verbalizzazione degli atti interpretativi necessitano di un accompagnamento, di una guida all’occhio e di una guida alla parola. Rivedersi o ricostruire da soli la propria esperienza può essere affascinante, interessante, ma anche dispersivo o disorientante quando non guidato da un processo di sostegno alla verbalizzazione dei vissuti.

Le domande “esterne” (quelle che vanno al di là delle immagini) servono ad un doppio livello: a potenziare l’eco formativa e a contenere, o meglio a “lavorare su” gli aspetti educativi, ma anche valoriali, sociali, culturali ed emotivi provocati dal video stesso. Si tratta di domande che agiscono da guida, stimoli per la verbalizzazione dell’esperienza, che innescano e guidano processi riflessivi.

La letteratura sulle strategie didattiche per stimolare l’apprendimento – tra cui, in particolare, la tecnica del prompting – conferma proprio questo, ovvero l’ausilio che suggerimenti verbali esterni possono avere nel favorire e sostenere processi metacognitivi e il riconoscimento, da parte dei protagonisti, delle proprie risorse e vincoli. I partecipanti sono attivi nel loro processo di apprendimento, sia a livello cognitivo sia dal punto di vista motivazionale e comportamentale (Zimmerman, 1989).

Gli esempi su cui ci soffermeremo nei prossimi paragrafi sono tratti da due recenti esperienze di ricerca sui metodi per la formazione al nido d’infanzia. In entrambi i casi le educatrici sono state videoriprese durante la loro attività quotidiana nel servizio e coinvolte poi, a diversi livelli (individuale, in coppia, in gruppo), in percorsi di revisione e discussione dei propri filmati e, successivamente, di quelli di alcune colleghe.

In un caso, come vedremo, la ricerca mirava a lavorare sui comportamenti, “i significati, le intenzioni e i principi che orientano [...] l’intervento” educativo (Braga, 2009, p. 37) in contesti culturali differenti (Italia e Stati Uniti). La ricerca ha coinvolto i due nidi universitari di Milano-Bicocca e Knoxville-Tennessee e prevedeva la realizzazione di un filmato di cinque ore per ciascuna educatrice protagonista (tre italiane e due americane), la progressiva riduzione dei filmati a un’ora di girato e la revisione e discussione dei video, individualmente e in gruppo, il confronto e la riflessione intra e inter-culturale.

Nell’altro caso (Cescato, 2012) la ricerca aveva uno specifico focus sulle modalità interattive messe in atto da genitori, bambini ed educatrici durante i momenti di transizione da contesto familiare a educativo. La ricerca prevedeva la videoregistrazione di alcuni episodi di ingresso e uscita in due sezioni di un nido d’infanzia della città di Parma. Si chiedeva alle educatrici, attraverso un’intervista individuale di tipo microanalitico, di ricordare e ricostruire alcuni di questi episodi ritenuti particolarmente significativi. La revisione dei video, l’analisi e la discussione, a coppie e in gruppo (focus group) ha consentito così di intrecciare l’osservazione dei comportamenti visibili con la ricostruzione verbale dei pensieri e delle emozioni sottese, vissute dalle educatrici filmate.

### **3. Quando la ricerca diventa laboratorio sui metodi per la formazione**

Se da un lato l'osservazione di per sé crea una pausa, un fermo all'agire, dall'altra parte questa sospensione acquisisce spessore nel momento in cui ci spinge a domandarci il senso di quel che si fa e ciò da cui questo senso è (in)formato. Quali modelli e rappresentazioni guidano il comportamento di un educatore? E a che cosa attinge (più o meno consapevolmente) quando agisce?

Nei prossimi paragrafi proveremo a illustrare – facendo riferimento a esempi estrapolati dalle ricerche sopra citate – come l'intreccio tra la dimensione visuale delle immagini e quella narrativa della ricostruzione critica dei propri comportamenti sia un escamotage metodologico promettente per favorire il coinvolgimento degli educatori in una revisione critica delle pratiche e nell'inesco di processi trasformativi e di consapevolezza.

#### **3.1. Rivedersi in modo non superficiale. L'autovalutazione come dimensione critica**

In entrambi gli esempi di ricerca a cui facciamo riferimento, il video è stato utilizzato per creare delle occasioni di analisi critica delle pratiche, rilevanti da un punto di vista formativo. Le educatrici sono state accompagnate a rivedere le proprie immagini in modo mirato attraverso alcune domande poste dai ricercatori per sollecitare in ciascuna protagonista un'attenzione specifica verso quelle dimensioni di consapevolezza (di sé, del proprio posizionamento, del proprio agire e delle proprie idee sulle pratiche) centrali per la promozione di processi di apprendimento trasformativo.

Le situazioni videoregistrate, che hanno costituito la base di discussione in gruppo o in coppia, avevano come obiettivo quello di generare in ciascuna educatrice un'attenzione specifica verso quelle dimensioni di consapevolezza di sé, del proprio posizionamento, del proprio agire educativo, centrali per la promozione di processi di apprendimento trasformativo.

L'aspetto interessante del reattivo visuale è quello di stimolare contemporaneamente il piano razionale e quello emotivo, esercitando un impatto sul pensiero e sul vissuto, la cui discussione – in setting individuale (intervista) o di gruppo (confronto a coppie o focus group) – può essere accompagnata da ulteriori sollecitazioni verbali (domande/rilanci) da parte del ricercatore.

A tal fine, in entrambe le ricerche qui discusse, alla revisione delle immagini – proposta prima individualmente, poi a coppie e/o in gruppo – seguivano richieste specifiche, come quella di osservare i propri comportamenti, esprimere un giudizio/valutarsi ed esplicitare le motivazioni delle proprie scelte.

Più precisamente, nella ricerca sulle interazioni al nido d'infanzia (Cescato, 2012) la ricercatrice proponeva alle protagoniste dei filmati – in un contesto di intervista microanalitica (Stern, 1995) – di ricostruire analiticamente una situazione di accoglienza o ricongiungimento ritenuta significativa<sup>3</sup>, utile per coglierne le rappresentazioni agite, soffermandosi il più possibile su tutti i dettagli della scena descritta.

Successivamente le situazioni ricostruite a livello verbale venivano riviste e ridiscusse dalla protagonista del filmato, dapprima singolarmente e poi insieme alla collega di sezione (revisione in coppia). L'intervista microanalitica aiutava a sollecitare la ricostruzione di un momento di breve durata riferito a un episodio d'interazione, avvenuto

---

<sup>3</sup> Ovvero esemplificativa di una situazione relazionale ritenuta "critica" o "positiva".

in un tempo non troppo distante dalla sua rievocazione, che l'intervistata (protagonista del filmato) riteneva particolarmente significativo. Il ricordo recente e le domande focalizzate sui dettagli della situazione ("che cosa hai fatto, provato, pensato?") consentivano alla persona intervistata di ripercorrere l'episodio in termini di azioni, emozioni, pensieri. Rivedere poi la scena filmata e discuterla con altri consentiva di tornare – non più solo con gli occhi della propria mente – a quanto accaduto e vissuto, in prima persona e/o come spettatori dei gesti della collega.

Nella ricerca sul comportamento educativo al nido (si veda nota 2; Cescato, 2012) si chiedeva a ciascuna educatrice videoripresa (chiamata "focal teacher") di rivedere i filmati focalizzandosi sul proprio comportamento e di autovalutarsi assegnando un punteggio scritto su una scala di gradimento.

Lo stimolo proposto dai ricercatori era formulato nei seguenti termini: "Ti chiedo di attribuire ad ogni scena un punteggio, da 1 a 4, in base a quanto ti è piaciuto/non ti è piaciuto il tuo comportamento e a quanto vorresti o non vorresti fosse condiviso con le tue colleghe". Seguiva la fase di riflessione (individuale e condivisa) sulle proprie scelte: "che cosa ti piace o non ti piace e perché?". Le educatrici erano così accompagnate – sia attraverso le domande, sia attraverso le immagini quali stimoli di discussione – in un processo di confronto articolato e complesso sulle ragioni dei propri gesti, delle proprie valutazioni (oltre che di eventuali difficoltà nell'autovalutazione) e delle scelte educative ad essi sottese.

"Il fatto di dare un punteggio è stato difficile, però una difficoltà positiva. [...] Ti obbligava ad esplicitare il perché [...] ti piaceva o non ti piaceva. [...] È stata la cosa che forse mi è stata più utile [...]. Non è solo un dire: 'mi piace, non mi piace', ma anche il perché" (ed. Nido Milano). Questa testimonianza lascia intravedere il risvolto formativo che suggestioni provocate, come la richiesta di autovalutazione e di attribuzione di un punteggio, hanno avuto per le educatrici. Nella valutazione entrano in gioco tutti gli aspetti che abbiamo visto nella prima parte di questo articolo: il piano cognitivo, quello emotivo e l'insieme di aspettative, idee, credenze in termini educativi e culturali.

Questo processo di revisione critica profonda del comportamento educativo diventa un modo per prepararsi a discutere e a confrontare con gli altri ciò che si pensa di quel che si è visto, compiuto e provato.

### **3.2. Esplicitare i propri modelli educativi. Che cosa informa la pratica?**

Perché l'osservazione e la riflessione aprano nuove piste e prospettive di pensiero – e, auspicabilmente, di azione – e non diventino chiusure o ripiegamenti intimistici, c'è bisogno di un confronto, di stimoli esterni e occasioni che diano agli educatori la possibilità di rileggere le pratiche entro una cornice più ampia rispetto a quella offerta unicamente dal proprio sguardo.

L'osservazione dei propri comportamenti può rappresentare un primo passo verso il riconoscimento di gesti, atteggiamenti, posture spesso inconsapevoli. Ma non è tutto; si può raggiungere un livello più profondo di consapevolezza dal punto di vista professionale: si tratta del divenire consapevoli (o ri-acquisire coscienza) di ciò che informa la pratica, delle teorie implicite, dei modelli ai quali ci siamo formati e che continuano a formare il nostro modo di agire.

In questo senso è interessante stimolare un recupero dei modelli educativi e professionali che informano l'agire educativo. Domande su ciò che si ritiene sia stato utile o incisivo

per la propria crescita professionale, su come si è appreso a muoversi nel proprio contesto di lavoro o come si è imparato a capire che cosa fare o non fare in determinate situazioni, creano uno spazio di pensiero che si regge su una ricostruzione retrospettiva del proprio percorso formativo. Si tratta di una ricostruzione che resta tuttavia molto agganciata alla discussione delle pratiche. In altri termini si tratta di stimolare la riflessione e l'esplicitazione, a posteriori, dei modelli educativi e culturali (o pedagogie implicite) sottesi al proprio comportamento, che informano le proprie pratiche (Vermersch & Maurel, 1997).

Se da un lato la ricostruzione di questa dimensione può avvenire attraverso domande-stimolo, mirate a far emergere questi aspetti, dall'altro lato la discussione può partire dal confronto tra video di educatrici diverse, o addirittura di contesti culturali differenti – come nel caso della ricerca cross-culturale Italia-Stati Uniti – un confronto che obbliga a rivedere ed esplicitare i propri modelli, spesso rendendoli più chiari, visibili (dunque discutibili) e meno scontati.

In entrambi gli esempi a cui facciamo qui riferimento le domande del ricercatore si sono intrecciate alla predisposizione di occasioni di confronto intersoggettivo mediate dal video, lavorando così sinergicamente con le immagini (osservazione delle pratiche) e con le narrazioni (i pensieri e le considerazioni sulle immagini ricostruiti tramite intervista o focus group stimolato da video). Domande come: “Da che cosa pensi sia informato il tuo stile? Da dove ti sono venute, ricostruendo la tua storia di formazione, le idee, i suggerimenti, le strategie che usi?” accompagnavano il processo di analisi e ricostruzione critica del comportamento educativo al nido. Le risposte di ciascuna protagonista mostrano lo sforzo verso un pensiero articolato, un pensiero che cerca di ricostruire ciò che informa la pratica e il proprio stile educativo.

“Il fatto di aver visto un'educatrice comportarsi in un certo modo, [...] il fatto di aver svolto il tirocinio nel servizio e di aver potuto osservare altre colleghe [è sicuramente un aspetto centrale di ciò che informa la mia pratica]. [...] Ho rivalutato il valore di quel periodo [...], perché tu ‘fai diverso’ se vedi il comportamento di qualcuno che ti trasmette una certa cosa” (ed. Nido Milano). In queste parole, si nota il riconoscimento dell'influenza del contesto, dell'esempio, della “cultura del servizio” in cui si è lavorato (o fatto tirocinio) come un aspetto centrale del proprio modo di essere, una sorta di imprinting rispetto al proprio modo di agire.

Al contempo, la fase di revisione, discussione di gruppo, confronto con i video (della propria cultura e di altre culture) ha permesso di riprendere contatto e di esplicitare i propri modelli educativi impliciti, attraverso la mediazione diretta delle immagini, sostenuta poi dallo spazio di rielaborazione verbale.

“L'accoglienza e il ricongiungimento – rifletteva per esempio un'educatrice coinvolta nella ricerca sulle interazioni al nido d'infanzia – sono per noi momenti delicati, intimi [...]. Cerchiamo, per la formazione che abbiamo avuto, di essere il più possibile accoglienti [...]. Anche se questo modello forse va rivisto: non sempre è condiviso dalle famiglie [...] e questo è evidente soprattutto nell'incontro con genitori di altre culture, con un altro modo di vivere il distacco e la separazione [...]: tempi più rapidi, un saluto e via” (ed. Nido Parma).

“Nel video americano – affermava un'educatrice coinvolta nella ricerca sul comportamento educativo al nido – c'è molto l'intervento dell'educatrice [...]: è lei che decide quali oggetti usare, ed è molto in mezzo ai bambini, anche durante il gioco. [...]

Così il margine d’iniziativa del bambino è molto influenzato. [...] Per noi, invece, sono molto importanti le scelte che partono dai bambini” (ed. Nido Milano).

Si scorge – in entrambi i casi – il potere generativo del confronto con ciò che è “altro da sé”, con ciò che incarna altri modi di fare, altri modelli educativi e culturali e spinge così a ripensare ai propri.

In questi casi l’insight è venuto dalle immagini, anche se l’intervento del ricercatore o del formatore rimane fondamentale nel favorire la ripresa e l’ampliamento della discussione, evitando che queste considerazioni rimangano sospese, o che si fermino ad un livello impressionistico, superficiale. La semplice riformulazione e il rilancio al gruppo del punto di vista espresso da un’educatrice, promuove tanto l’approfondimento delle affermazioni individuali quanto il confronto e la discussione all’interno dell’equipe educativa.

#### **4. Conclusioni**

Le riflessioni proposte fin qui ci consentono di concludere il contributo mettendo a fuoco alcune questioni, che impegnano oggi la ricerca e la formazione nella ridefinizione di percorsi, metodi e strumenti innovativi e a supporto della professionalità educativa.

Da un lato, come abbiamo visto, la videoregistrazione – sempre più diffusa, oggi, nei contesti di vita e di apprendimento – ha di per sé il potere di riportarci nel “qui e ora”, o meglio nel “lì e allora” dell’evento educativo, riprendendo contatto con quella dimensione pratica che gli insegnanti segnalano spesso come carente nei percorsi accademici o tradizionali e a cui chiedono che la formazione in servizio li aiuti a tornare.

Dall’altro lato l’uso del video in contesti quotidiani apre una serie di questioni etiche (come la videoregistrazione, la revisione delle immagini, l’impatto emotivo, la condivisione delle scene e la loro discussione con altri) che non possono essere sottovalutate. In questo senso è evidente la responsabilità dei formatori e dei ricercatori di fare buon uso del video, avvalendosi di metodi e strumenti di ricerca per progettare spazi di osservazione e analisi/microanalisi dei comportamenti che diano struttura, sostegno e supporto alla maturazione di nuove consapevolezza e di riflessione critica negli educatori.

Formatore non è colui che fornisce risposte precostituite, ma colui che sollecita e pone buone domande, domande che aiutino a dipanare quel condensato di interrogativi potenziali che il video di per sé racchiude. Nella costruzione di percorsi formativi in servizio – come abbiamo cercato di discutere nell’articolo – la ricerca di sapienti equilibri e intrecci tra dispositivi visuali e narrativi si rivela dunque promettente e risponde al bisogno, quanto mai attuale e sentito nei contesti educativi attuali, di colmare quella frattura tra teoria e pratica, tra emozioni, pensieri e comportamenti, tra piano individuale e sociale, che rischia di far perdere ad educatori e insegnanti quello sguardo dall’alto necessario nell’esercizio della professionalità educativa.

#### **Bibliografia**

Allen, D.W., & Clark, R. (1967). Microteaching: its rationale. *High School Journal*, 51(2), 75–79.

- Argyris, C., & Schön, D.A. (1996). *Organizational learning II – Theory, method and practice*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Berthold, K., Nückles, M., & Renkl, A. (2007). Do learning protocols support learning strategies and outcomes? The role of cognitive and metacognitive prompts. *Learning and Instruction, 17*, 564–577.
- Boldrini, E., & Cattaneo, A. (2014). Scaffolding collaborative reflective writing in a VET curriculum. *Vocations and Learning, 7*(2), 145–165.
- Bove, C. (2007). Metodologie visuali e contesti dialogici. Un metodo di ricerca in situazioni interculturali. *Educazione Interculturale, 5*(3), 341–359.
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Bove, C. & Braga, P. (2014). Il nido come laboratorio di ricerca. Osservar(si) nei contesti educativi per l'infanzia. In F. Zaninelli (ed.), *Contesti e temi educativi zero-tre anni* (pp. 273-295). Parma: Junior.
- Braga, P. (ed.). (2009). *Promuovere consapevolezza. Esperienze di formazione tra ricerca e pratica educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Bruner, J. (1973). *The growth of competence*. New York, NY: Academic Press.
- Calandra, B., Brantley-Dias, L., Lee, J.K., & Fox, D.L. (2009). Using video editing to cultivate novice teachers' practice. *Journal of Research on Technology in Education, 42*(1), 73–94.
- Calvani, A., Bonaiuti, G., & Andreocci, B. (2011). Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività docente. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa, 5*(6), 29–42.
- Cescato, S. (2012). *Bambini, genitori, educatori al nido d'infanzia. Un'esplorazione micropedagogica dei momenti di transizione*. Tesi di dottorato, Università degli Studi di Milano-Bicocca, Milano, Italia.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler, 4*, 7–42.
- Davis, E.A. (2003). Prompting middle school science students for productive reflection: generic and directed prompts. *The Journal of the Learning Sciences, 12*(1), 91–142.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Lexington, MA: D.C. Heat.
- ET 2020. Education and Training 2020 (2009). *Council Conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training* [Official Journal C 119 of 28.05.2009].
- Filliettaz, L. (2014). Learning through interactional participatory configurations: Contributions from video analysis. In C. Harteis, A. Rausch & J. Seifried (eds.), *Discourses on professional learning: On the boundary between learning and working* (pp. 317-339). New York, NY: Springer Science.
- Goldman, R., Pea, R., Barron, B., & Derry, S. (2007). *Video research in the learning sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Guidano, V.F. (1991). *The Self in process*. New York, NY: Guilford.
- Infantino, A. (2008). *Il lavoro educativo con la prima infanzia. Tra progetto pedagogico e scelte organizzative*. Bergamo: Junior.
- Jensen, R.A., Shepston, T.J., Connor, K., & Killmer, N. (1994, February). *Fear of the known: Using audio visual technology as a tool for reflection in teacher education*. Paper presented at the 74th Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, Atlanta, GA.
- McConnell, T.J., Lundeberg, M.A, Koehler, M.J., Urban-Lurain, M., Zhang, T., Mikeska, J., ... Eberhardt, J. (2008, January). *Video-based teacher reflection – What is the real effect on reflections of inservice teachers*. Paper presented at the 2008 International Conference of the Association of Science Teachers Educators, Saint Louis, MO.
- Nigris, E. (ed.). (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.
- Paquay, L., & Wagner, M.C. (2006). Competenze professionali privilegiate negli stage e in videoformazione. In M. Altet, É. Charlier, L. Paquay & P. Perrenoud (eds.), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (R. Rigo, Trans.) (pp. 149-174). Roma: Armando (Original work published 1996).
- Perrenoud, P. (2006). Il lavoro sull'habitus nella formazione degli insegnanti. In M. Altet, É. Charlier, L. Paquay & P. Perrenoud (eds.), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (R. Rigo, Trans.) (pp. 175-200). Roma: Armando (Original work published 1996).
- Picci, P., Calvani, A., & Bonaiuti, G. (2012). The use of digital videoannotation in teacher's training: the teacher's perspectives. *Procedia – Social and behavioral sciences, LXIX*, 600–613.
- Rich, P., & Hannafin, M. (2009). Video annotation tools: technologies to scaffold, structure, and transform teacher reflection. *Journal of Teacher Education, 60*(1), 52–67.
- Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Riva, M.G. (ed.). (2008). *L'insegnante professionista della formazione e dell'educazione*. Pisa: ETS.
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of community of learners. *Mind, Culture and Activity, 4*, 209–229.
- Sharpe, L., Hu, C., Crawford, L., Gopinathan, S., Khine, M.S., Moo, S.N., & Wong, A. (2003). Enhancing multipoint desktop video conferencing (MDVC) with lesson video clips: recent development in pre-service teaching practice in Singapore. *Teaching and Teacher Education, 19*(5), 529–541.
- Sherin, M.G. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S. Derry (eds.), *Video research in the learning sciences* (pp. 383-395). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stern, D. (1995). *The motherhood constellation. A unified view of parent-infant psychotherapy*. New York, NY: Basic Books.

- Stern, D. (2004). *The present moment in psychotherapy and everyday life*. New York, NY: Norton.
- Tan, A.L., & Towndrow, P.A. (2009). Catalyzing student-teacher interactions and teacher learning in science practical formative assessment with digital video technology. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 61–67.
- Tobin, J.J., Mantovani, S., & Bove, C. (2010). Methodological issues in video-based research. In M. Tarozzi & L. Mortari (eds.), *Phenomenology and human science research today* (pp. 204-225). Bucarest: ZETA books.
- Tobin, J., Wu, D.Y.H., & Davidson, D.H. (1989). *Preschool in Three Cultures*. Binghamton, NY: Vail-Ballou Press.
- Tripp, T., & Rich, P.J. (2012). The influence of video analysis on the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 728–739.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris: ESF.
- Vermersch, P., & Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.
- Yung, B.H.W., Yip, V.W.Y., Lai, C., & Lo, F.Y (2010). *Towards a model of effective use of video for teachers professional development*. Paper presented at the International Seminar, Professional Reflections, National Science Learning Centre, York, February. <http://hub.hku.hk/bitstream/10722/129911/1/Content.pdf> (ver. 01.08.2015).
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339.