



Promuovere le competenze trasversali in un'ottica capacitante.
Un'esperienza di supervisione pedagogica nei nidi d'infanzia
Promoting soft skills through a capability approach.
An experience of pedagogical supervision in ECEC services

Anastasia De Vita

Università degli Studi di Milano-Bicocca – anastasia.devita@libero.it

ABSTRACT

This article intends to reflect on the topic of in-service training starting from the changes affecting early childhood services.

It formulates a training proposal that starts from a context of supervision that assumes as structuring dimensions the heuristic and reflective competence, in the perspective of an educator «practical researcher», able to build knowledge from reflection on experience.

Questo articolo intende avviare una riflessione sul tema della formazione in servizio a partire dalle sfide educative promosse dai cambiamenti che interessano i contesti educativi per l'infanzia.

L'articolo formula una proposta formativa che prende le mosse da un contesto di supervisione che assume come dimensioni strutturanti la competenza euristica e quella riflessiva, nella prospettiva di un educatore «ricercatore-pratico», capace di costruire sapere a partire dalla riflessione sull'esperienza.

KEYWORDS

Soft Skills, Supervision, Capability Approach, Reflection On Experience, Dialogue-Friendly Ecosystem.

Competenze Trasversali, Supervisione, Capability Approach, Riflessione Sull'esperienza, Ecosistema a misura di dialogo.

Introduzione

I temi riguardanti la qualità della conoscenza, lo sviluppo delle competenze per la vita e per la coesione sociale (Europa 2030) sono al centro del dibattito sui nessi tra educazione e sviluppo. I sistemi educativi e di istruzione sono chiamati a recuperare il senso del loro agire che risiede nella promozione di un apprendimento profondo (Dozza, 2012), nell'accompagnamento dei bambini e dei giovani verso processi di costruzione e valorizzazione delle personali identità attraverso

la predisposizione di contesti in grado di offrire opportunità che permettano di apprendere ad apprendere e di formare disposizioni della mente in grado di direzionare la propria libertà di apprendimento. Come afferma Nussbaum «il vero scopo dello sviluppo è lo sviluppo umano, sono le persone che contano e il fine globale è quello di metterle in condizione di vivere un'esistenza piena e creativa, sviluppando il loro potenziale e organizzandosi una vita significativa» (Nussbaum, 2012, p. 175). L'attenzione è rivolta al benessere fisico, socio-emozionale e cognitivo e ai contesti relazionali, sociali e culturali all'interno dei quali il bambino cresce e sviluppa competenze finalizzate al mantenimento di un buono stato di benessere. I contesti educativi devono permettere e promuovere lo stare bene e la crescita dei bambini e delle bambine, nella relazione tra loro e con gli adulti. La prospettiva ecologica ben sottolinea come lo sviluppo sia strettamente collegato alla loro partecipazione a comunità culturali. L'apprendimento, l'autonomia, la fiducia in se stessi derivano dalla qualità delle relazioni che i bambini sperimentano con adulti e altri pari. Il loro benessere è strettamente legato alla loro accoglienza e al loro essere rispettati come persona nelle loro differenze sociali, culturali e personali. Di tutto questo si devono occupare genitori, servizi educativi e comunità allargata, il cui impegno congiunto può dar luogo ad un vero e proprio ecosistema formativo orientato alla promozione di una crescita sana e all'ampliamento delle potenzialità individuali di ciascuno.

1. Le competenze trasversali nei processi di apprendimento di adulti e bambini: la «prospettiva» delle disposizioni ad apprendere

Osservare un gruppo di bambini impegnati in un'attività di esplorazione e scoperta e la loro educatrice intenta a promuovere l'iniziativa e la partecipazione di ciascuno e a documentare i processi di apprendimento in atto, permette di riflettere sui contesti educativi come luoghi di intrecci di molteplici Storie di Apprendimento (Carr, 2012) di bambini e adulti che, attraverso il dialogo, la collaborazione e la negoziazione, creano un ponte tra le loro personali teorie sul mondo. Un apprendimento può dar luogo a molteplici risultati. Questo lo spiega molto bene Margaret Carr nel suo lavoro sul tema della valutazione degli apprendimenti nei servizi per la prima infanzia. Un esito può, per esempio, essere caratterizzato dall'acquisizione di abilità e conoscenze. All'interno dei contesti educativi si osservano bambini che, con grande impegno e soddisfazione, raggiungono l'abilità di tagliare con le forbici, dire i numeri in sequenza ordinata, discriminare i colori. I loro occhi emozionati parlano dell'estremo valore che queste capacità hanno per loro. Tuttavia, se da questa osservazione si arrivasse alla conclusione che le abilità citate rappresentano gli obiettivi prioritari dei servizi educativi si rischierebbe di avere una visione degli stessi un po' riduttiva. Per non cadere in questa trappola si dovrebbero prendere in considerazione all'interno di una dimensione più ampia, che richiami quella dello scopo. Le abilità in presenza di uno scopo, dunque di un'intenzione, sono definite strategie, ovvero «schemi ripetitivi di comportamento e linguaggio che i bambini mettono in atto dimostrando un approccio attivo e strategico all'apprendimento» (Cullen, 1991). «Ho disegnato un lupo e poi l'ho ritagliato per incollarlo nel bosco», dice Elena (30 mesi), ben evidenziando questo livello di apprendimento. Poi il suo amico Stefano (36 mesi) le suggerisce «puoi metterlo nella cassetta dei burattini, come ha fatto ieri Margherita con il suo disegno del gatto». Il pensiero espresso da Stefano mostra cosa succede quando allo scopo si aggiunge l'interesse per gli altri soggetti che partecipano all'esperienza, per le pratiche e gli strumenti a disposizione. Le strategie di appren-

dimento diventano strategie situate. E quando, infine, ad esse si aggiunge la motivazione ecco che si ha a che fare con la disposizione ad apprendere, un costrutto complesso per Margaret Carr, che integra i vari livelli di apprendimento, riconoscendo l'inclinazione dei bambini come un obiettivo educativo fondamentale. Gli ambiti a cui le disposizioni ad apprendere fanno riferimento sono: 1) l'interesse, 2) il coinvolgimento, 3) il perseverare nella difficoltà e nell'incertezza, 4) il comunicare con gli altri, 5) l'assunzione di responsabilità. Esse ci restituiscono un'immagine di bambino *pronto* (ad apprendere) *capace* (abile nella comunicazione e nella comprensione della situazione) ed *interpretante* (in grado di riconoscere e valutare le opportunità di apprendimento offerte dall'ambiente) e sottolineano la responsabilità che hanno le istituzioni educative nel far sì che i bambini sappiano affrontare i cambiamenti e sappiano riconoscere, selezionare e costruire opportunità di apprendimento.

Se ora rileggissimo queste considerazioni sostituendo al bambino l'adulto cosa accadrebbe? Le disposizioni ad apprendere trovano posto all'interno della sua professionalità? Come si manifesta il suo essere soggetto pronto, capace ed interpretante? I differenti livelli di apprendimento citati in questo paragrafo (abilità e conoscenze, intenzionalità e strategie, motivazioni e disposizioni) si intrecciano anche nel suo sviluppo professionale. La complessità del contesto in cui è chiamato ad agire fa della sua professionalità una professionalità dinamica, a cui è richiesta la continua contestualizzazione delle proprie competenze e la messa in gioco di saperi strategici ed euristici che permettano di leggere il contesto e di prefigurarsi i possibili scenari (Frigerio, 2004; Morin, 1999). Il lavoro educativo nei servizi per l'infanzia richiede costantemente agli educatori di riflettere (individualmente e in gruppo) sull'esperienza, prestando attenzione alle differenti opzioni che si rendono disponibili, sulla base delle quali sono chiamati a prendere decisioni motivate, che tengano conto del contesto e delle prospettive di tutti i soggetti che lo abitano. Il loro agire è orientato allo sviluppo delle relazioni, di nuove conoscenze e di pratiche condivise e finalizzate alla co-costruzione di un ambiente di apprendimento volto alla promozione del benessere, del senso di appartenenza e di fiducia, di quelle forme di partecipazione che portano necessariamente alla sua trasformazione e al suo miglioramento continuo. E mentre gli educatori fanno tutto questo creano le condizioni affinché anche i bambini possano sviluppare (come loro) la loro agency (Saroiini, 2014).

2. La supervisione pedagogica come spazio di riflessione e di promozione di processi di capacitazione

Il mestiere educativo all'interno dei servizi per l'infanzia fa riferimento ad un agire complesso che necessita di un tempo e di uno spazio lontani da quello in cui avviene l'azione, in cui poter riflettere criticamente sul modo in cui si è effettuato l'intervento e si è pensato in una determinata situazione. Ciò che l'educatore fa e dice nel suo lavoro con i bambini, con i colleghi e con le famiglie è un complesso intreccio di azioni che trovano ragion d'essere nei suoi modelli operativi interni, intesi come quell'insieme di rappresentazioni e conoscenze che derivano dalle esperienze e dal contesto che le ha promosse e che permettono di prevedere la realtà e costruirsi un'idea sul mondo. Perché il suo agire non si basi su automatismi o teorie implicite che rischierebbero di minare la qualità del suo intervento educativo e la possibilità di inserire il suo agire all'interno di una comunità di pratiche dialogiche occorre che egli attivi una capacità riflessiva sulla propria esperienza, finalizzata a mettere in discussione le convinzioni alla base del proprio

operato, esercitare il dubbio e il distanziamento dalle proprie posizioni. Occorre che egli assuma un atteggiamento interpretativo nei confronti delle situazioni che permetta di prendere in considerazione il punto di vista dell'altro lasciando che esso sveli nuovi orizzonti di significato.

Un contesto che all'interno dei servizi per l'infanzia permette questa messa in parentesi dell'azione e l'esercizio di quello che è stato definito nei termini di un atteggiamento interpretativo è quello della supervisione. L'Association of National Organisations for Supervision in Europe (ANSE) indica la supervisione come strumento di formazione permanente che si rivolge a persone singole o gruppi di lavoro che intendono superare situazioni critiche che si sono presentate nella loro quotidianità professionale o migliorare l'organizzazione o l'efficacia del proprio lavoro. Orientata sui processi che si attivano all'interno dei contesti educativi la supervisione è finalizzata all'individuazione di strategie operative efficaci e di soluzioni costruttive a partire dall'osservazione e dall'analisi critica dei vari aspetti di cui si compone l'intervento educativo. Nel contesto della supervisione la sospensione dell'operatività è ciò che permette di rivolgere l'attenzione alla ricerca di connessioni fra teorie, motivazioni, obiettivi e valori che permettano l'emergere di nuove interpretazioni dell'evento educativo e nuove progettualità. La sua presenza stabile all'interno di un servizio è un alto riconoscimento dell'importanza della pratica riflessiva nelle professionalità educative, della necessità di promuovere una formazione degli adulti che faccia riferimento alla prospettiva dell'apprendimento situato che, a partire dalle esigenze e dai bisogni formativi di quanti abitano il servizio educativo, sappia promuovere un atteggiamento di ricerca attento non solo ai contenuti ma anche ai metodi, ai processi di documentazione e di valutazione in itinere del lavoro alla cui base risiede la possibilità di attivare processi di apprendimento dall'esperienza e di trasmissione della cultura professionale (Ronda, 1996).

Si intende qui, dunque, la supervisione come possibilità per l'educatore di esplorare e prendere consapevolezza dei riferimenti che guidano le sue pratiche educative ma anche di «monitorare» quei processi di cambiamento che intervengono nel farsi della sua professionalità rendendolo sempre più esperto e con sempre maggior libertà di agency, dunque con possibilità di esaminare i propri valori ed i propri obiettivi e di compiere delle scelte sulla base di essi (Sen, 2005). Nel contesto di supervisione ciò che i partecipanti sono invitati a fare è riflettere sulle possibilità in modo da comprendere ciò che è fattibile e quali direzioni alternative a livello organizzativo, progettuale ed educativo possono essere percorribili. Le ricadute di questo tipo di considerazioni nel contesto educativo sono evidenti: volgare lo sguardo sugli ambienti di apprendimento e sulle proposte educative conduce il pensiero verso le dimensioni dello sviluppo che si intendono promuovere ma fa pensare anche a tutto ciò che rimane fuori, che non trova spazio di manifestazione. Ecco, dunque, che la riflessione diventa «esperimento di trasformazione che ristrutturata radicalmente l'ambiente, producendo una nuova configurazione che attiva potenzialità comportamentali del soggetto precedentemente non realizzate» (Bronfenbrenner, 1977).

3. Il percorso di supervisione

Il lavoro di supervisione di cui si riporta l'esperienza nasce dall'esigenza espressa dal gruppo educativo di un nido d'infanzia di «mettere ordine» (per riportare un concetto espresso da un'educatrice partecipante) tra le idee e le pratiche agite all'interno dell'ambiente educativo con i bambini.

«Noi educatrici andiamo abbastanza d'accordo. Siamo un gruppo affiatato che lavora insieme da diversi anni. Con i bambini va bene ma a volte sembra che qualcosa ci sfugga. Quando un bambino che è inserito nel mio gruppo mi chiede di andare con un'altra educatrice mi mette sempre un po' in crisi. Forse non diamo loro abbastanza libertà di scelta. Ci diciamo che devono essere attivi protagonisti della loro crescita, che per questo è importante promuovere la loro autonomia, il pensiero critico ma poi tutto questo si scontra con la solita scansione della giornata e l'organizzazione dei gruppi che decidiamo all'inizio di ogni anno educativo e in cui finiamo per restare imprigionate.»

Questa appena riportata è una delle frasi da cui prende avvio il percorso di supervisione all'interno di uno dei nidi d'infanzia della provincia di Lecce gestiti da GeNSS, una cooperativa sociale impegnata da qualche anno in un lavoro di ridefinizione della propria mission che possa contenere le varie realtà educative che la compongono, affinché ciascuna, seppur nel rispetto di una visione comune, possa veder riconosciuta la sua specificità e le buone pratiche sviluppate al suo interno. In ogni nido si è costruito nel tempo uno spazio di supervisione pedagogica dai contorni sempre più definiti che assume oggi carattere di continuità e stabilità. Il supervisore visita settimanalmente i vari contesti educativi, condivide con i gruppi osservazioni, pratiche e progettualità che poi trovano uno spazio di riflessione più approfondita nell'incontro di supervisione mensile, in cui si ritorna sulla pratica recuperandone gli assunti, i riferimenti e le intenzioni che l'hanno guidata ma anche tutte le emozioni che ha suscitato, nella consapevolezza dell'importanza che riveste il coinvolgimento emotivo nella relazione educativa.

4. Articolazione del percorso

Il percorso qui descritto ha come premessa fondamentale il riconoscimento, da parte di tutte le educatrici coinvolte, dell'importanza e della responsabilità di confrontarsi in merito alle situazioni reali e complesse a cui devono far fronte nella quotidianità del loro lavoro educativo e di farlo dandosi come obiettivo quello di definire dei modi condivisi di osservare, interpretare ed intervenire nella relazione educativa orientati a trasformare le consuete procedure in modi di agire più consapevoli.

Dal punto di vista epistemologico si è trattato, dunque, di far emergere i presupposti su cui le educatrici fondavano il loro lavoro in gruppo, di sottolineare l'importanza della responsabilità individuale rispetto agli obiettivi che si intendevano condividere, nonché di esplicitare l'importanza di accettare le diversità che emergevano nel corso degli incontri come possibili risorse. Il protagonismo attivo di tutte le persone coinvolte è un aspetto prioritario. Permettere ad ognuno di esplicitare il proprio punto di vista e le proprie aspettative ha fatto sì che il lavoro di gruppo si appropriasse fin da subito di un atteggiamento non giudicante, orientato alla conoscenza reciproca. Nel procedere del percorso la supervisione si è sempre più definita come spazio dialogico in cui ogni partecipante ha avuto la possibilità di essere ascoltato e, dunque, rispettato. Il far parte di un gruppo da molto tempo e la conoscenza delle persone che lo compongono non assicura di per sé lo sviluppo di questo clima. Occorre sostenere sulla promozione di questo modo di essere in relazione dialogica con l'altro affinché questo possa permettere ai partecipanti di fare una prima esperienza di empowerment (Arnkil, Seikkula, 2013). La condivisione dei propri punti di vista permette di creare un dialogo polifonico (Bachtin, 1997) all'interno del quale si delinea con più precisione la situa-

zione problematica. Mano a mano che le educatrici procedevano nei loro interventi si è passati da un noi generalizzato ad una differenziazione delle posizioni nel gruppo e questo ha permesso l'emergere di quelle contraddizioni interne al sistema che sono risultate essere alla base delle difficoltà percepite dalle educatrici nel loro lavoro quotidiano.

Dal punto di vista dei contenuti l'individuazione della tematica oggetto degli incontri di supervisione è stata strettamente connessa all'analisi dei bisogni, la cui esplicitazione è avvenuta nell'ambito della condivisione dei momenti caratterizzanti la giornata educativa e del repertorio di pratiche ad essi connessi. Sostare sull'analisi della domanda ha significato confrontarsi su quelli che per le partecipanti rappresentavano i nuclei tematici fondamentali, rivelando convergenze e divergenze in termini di: a) questioni percepite come rilevanti, b) premesse che, spesso inconsapevolmente, ne sono alla base, c) azioni congiunte.

Dal punto di vista metodologico le fasi che hanno caratterizzato il percorso di supervisione riprendono le azioni di apprendimento espansivo descritte da Engstrom e Sannino (2010).

Messa in discussione della situazione riportata dalle educatrici, attraverso sessioni orientate ai principi del dialogo aperto. L'obiettivo è stato quello di comprendere sempre meglio la natura del problema, accettando le contraddizioni e le differenti emozioni provate dai partecipanti, analizzando le origini della situazione problematica ed il contesto all'interno del quale si è manifestata, in ottica sistemica. La discussione in questa fase è avvenuta in grande gruppo (cioè prevedendo la partecipazione di tutte le educatrici) ed è stata supportata da domande stimolo effettuate dal supervisore per avviare la conversazione e per alimentarla nei momenti in cui si evidenziava un blocco nell'avanzamento del pensiero (Cosa rappresenta per voi quello che mi state raccontando? Cosa fa sì che lo definiate nei termini di un problema? Ci sono altre situazioni che presentano aspetti simili a questo?), nonché da interventi di rilancio, formulazione a eco e riformulazione che permettessero ai partecipanti di sentirsi ascoltati e riconosciuti e allo stesso tempo offrissero loro la possibilità di riascoltare, riflettere e ripensare le parole da loro utilizzate.

Analisi della situazione. Lo scopo di questa fase è stato quello di comprendere gli elementi di cui si componeva la situazione problematica, di identificare le azioni e le scelte che hanno portato alla sua comparsa e di avviare delle prime riflessioni in merito ai fattori sui quali poter intervenire per modificarla. Si è fatto ricorso a delle videoregistrazioni di momenti educativi utilizzati come pretesto dapprima per la riflessione individuale e in un secondo momento per la riflessione di gruppo (Braga, 2009). I momenti di incontro individuali con il supervisore hanno rappresentato per le educatrici la possibilità di rivedersi in azione e di avviare un percorso di riflessione sull'esperienza orientata all'esplicitazione dei significati e all'affinamento delle capacità di auto-osservazione e auto-valutazione del proprio intervento. Questo ha permesso loro di attivare un pensiero riflessivo e coltivare un atteggiamento di ricerca che ha avuto riscontro non solo nella pratica educativa (in termini di maggior consapevolezza e autocontrollo) ma anche nel modo di lavorare in gruppo che, in seguito alla rielaborazione personale, è risultato più collaborativo, attivo e meno delegante. Il lavoro di analisi dei video in grande gruppo ha permesso di accedere ad un'ulteriore livello di riflessione. In linea con la definizione che ne dà Tochon esso ha rappresentato «un modello educativo flessibile con cui è stato possibile imparare ad apprendere, a perfezionarsi e a cambiare»

(2009). Durante l'osservazione delle videoregistrazioni e le conversazioni sono emerse delle discrepanze tra le intenzioni dichiarate dalle educatrici e le azioni reali messe in campo nella relazione educativa su cui il gruppo ha molto discusso. Le idee emerse da ogni partecipante sono state elaborate collettivamente ed integrate e hanno costituito il punto di partenza per i successivi passaggi di pianificazione.

Ricerca di modi alternativi di vedere l'evento preso in considerazione finalizzati alla risoluzione delle sue problematichità. Le contraddizioni emerse nel corso degli incontri sono state inserite in questa fase in una cornice di senso capace di contenerle tutte, in ottica connettiva. Le educatrici sono state invitate a rileggere in questa prospettiva gli assi di significato intorno a cui costruivano i loro discorsi. Il supervisore ha accompagnato i loro ragionamenti con questa tipologia di sollecitazioni: «Se ho ben capito, quello che ci stai dicendo è che lasciare ai bambini la scelta delle attività da fare farebbe perdere all'educatrice il controllo della situazione. È così? Cosa ti fa dire questo? Cosa potrebbe succedere se lasciassimo loro questa libertà?»

La visione dicotomica ha lasciato progressivamente il posto ad una visione in grado di far coesistere i vari aspetti di cui si compone l'evento, considerati non più come aspetti in competizione o in reciproca esclusione ma come complementari. Questo ha permesso alle educatrici di ipotizzare nuove proposte in grado di coniugare le esigenze di tutti i soggetti coinvolti nella relazione educativa nonché le varie dimensioni legate al loro agire (organizzativo, progettuale ed educativo). Avere la possibilità di ipotizzare situazioni future ha significato per le partecipanti poter immaginare insieme il contesto da predisporre perché esse potessero concretamente realizzarsi, così come poter anticipare gli eventuali ostacoli che, al contrario, avrebbero potuto impedirne la realizzazione.

Sperimentazione di nuove pratiche. La nuova comprensione dell'evento e la nuova cornice di senso all'interno della quale le educatrici hanno iniziato ad inserire il loro operato è diventata in questa fase sempre più evidente nella quotidianità del lavoro con i bambini e ha dato avvio alla sperimentazione di nuove pratiche che hanno condotto all'implementazione di vecchi e nuovi strumenti di osservazione e documentazione. Gli strumenti osservativi già in uso sono stati rimessi in discussione e modificati sia in riferimento alle dimensioni dello sviluppo e agli aspetti della vita comunitaria ritenuti dal gruppo particolarmente significativi che allo spazio riservato al posizionamento dell'adulto (in termini di stili relazionali, proposte, interventi, aspettative). Le educatrici hanno affinato sempre più le loro competenze nella scrittura del diario di bordo, utilizzato come strumento di riflessione individuale ma anche di piccolo e grande gruppo. La loro abitudine a scambiarsi quotidianamente informazioni sull'andamento della giornata, sulle fatiche così come sui successi educativi è diventata oggetto di riflessione e revisione ed ha portato alla condivisione di linee guida finalizzate a facilitare il sostegno e l'aiuto reciproco tra colleghe in un contesto che per alcuni aspetti potrebbe essere definito di supervisione tra pari. Si è, quindi, costruito un nuovo strumento con l'obiettivo di permettere agli scambi tra colleghe di essere non solo un momento di sfogo o di condivisione di aneddoti ma soprattutto uno spazio in cui il pensare insieme la situazione problematica possa stimolare una sua descrizione riflessiva e un'esplicitazione delle emozioni suscitate che porti ad un ripensamento delle azioni e ad una gestione più efficace della situazione (Bevington, Fuggle, 2014). All'interno delle linee guida formulate dal gruppo si evidenziano alcune domande

risultate particolarmente interessanti ai fini della promozione della consapevolezza nelle educatrici e dello sviluppo dell'agency che sono state riprese da un lavoro orientato al sostegno della mentalizzazione nelle équipes che operano in comunità di adolescenti (Bevington, Fuggle, 2014): 1) Qual è la situazione di cui mi vuoi parlare? 2) Cosa la rende per te problematica? (oppure: Cosa la rende un successo?) 3) Cosa pensi che potrebbe essere d'aiuto? 4) Chi potrebbe prestare questo aiuto?

Implementazione del modello. Durante la sperimentazione delle nuove pratiche un compito importante del supervisore è stato quello di sostenere le educatrici affinché le innovazioni entrassero a far parte del contesto e non fossero relegate a qualche sporadico momento della giornata educativa. Perché la libera scelta dei bambini (per citare una delle disposizioni ad apprendere che per le educatrici era importante sostenere nel percorso di crescita dei bambini al nido) potesse realmente essere promossa il gruppo ha dovuto mettersi in gioco in un processo di riprogettazione, sperimentazione e continuo sviluppo di strumenti in grado di rilevarla in tutte le situazioni educative.

Valutazione del processo. Riflettere sul processo che ha condotto al cambiamento delle pratiche e dei pensieri ad esse connessi, dunque sul processo di apprendimento di cui le educatrici (ed anche i bambini) sono stati protagonisti, è stato un passo fondamentale del percorso di supervisione e lo ha attraversato in tutte le sue parti. L'attenzione del supervisore in merito a questo aspetto era rivolta a monitorare che i piani di senso condivisi nello spazio della supervisione potessero essere ritrovati nella pratica quotidiana e a rintracciare i processi di sviluppo professionale individuale. Gli strumenti utilizzati per rilevare le intenzionalità dichiarate e agite sono stati le osservazioni delle pratiche educative e le conversazioni con le educatrici orientate alla ricostruzione delle tappe del processo e alla riflessione sul significato che può assumere il lavoro in un'ottica connettiva. Tra le domande formulate dal supervisore per facilitare questa riflessione si riportano le seguenti: «Cosa è cambiato nel tuo modo di vedere la situazione nel momento in cui abbiamo ipotizzato un intervento in grado di tenere insieme le varie istanze emerse nel gruppo?», «Cosa hai fatto per far sì che questa soluzione alternativa potesse trovare reale accoglimento nel tuo lavoro con i bambini?».

Consolidamento e generalizzazione dei risultati del processo di apprendimento in una nuova forma stabile di pratica. I cambiamenti avvenuti durante il processo di supervisione hanno interessato molteplici livelli. Il gruppo di lavoro ha modificato nel tempo a) la lettura data al contesto in cui opera ed il livello di comprensione delle situazioni e del ruolo educativo al suo interno; b) le pratiche messe in atto, c) l'organizzazione del servizio (in termini di nuove regole, nuova scansione della giornata, differente modalità di organizzazione dei gruppi di bambini e nuove modalità di documentazione del lavoro educativo). Le disposizioni che nel procedere del percorso di supervisione si sono rivelate come maggiormente rispondenti ai bisogni e alle professionalità delle educatrici sono diventate per le partecipanti un modello rappresentativo del loro lavoro all'interno del servizio. Al fine di darne valore e riconoscimento non solo in termini di risultati ma anche e soprattutto in termini di processi di riconoscimento e riflessione che ne sono alla base, il gruppo ha deciso di renderlo condivisibile all'esterno, attraverso la sua esplicitazione all'interno del progetto pedagogico. Questo lo rende visibile

alla cooperativa che gestisce il servizio, alle famiglie dei bambini frequentanti, agli altri nidi che fanno parte della stessa realtà e ai contesti educativi con cui il nido entra a vario titolo in contatto e fa sì che lo stesso prenda le distanze dal rischio di cristallizzazione, non perda mai il suo carattere dinamico e aperto ad adattamenti, sviluppi e nuove letture, che tengano conto dei punti di vista delle persone di volta in volta coinvolte nel progetto. Il fatto di appartenere ad una realtà più ampia (quella della cooperativa sociale che lo gestisce) ha permesso al nido in cui è avvenuta la supervisione qui descritta di aprirsi con più facilità all'esterno, di non rinchiudere il lavoro fatto entro i confini del proprio servizio alimentandone il carattere dialogico nell'interconnessione tra sistemi.

Conclusione

Alla luce delle considerazioni fin qui riportate emerge come il cuore del lavoro possa essere rintracciato nella promozione di un atteggiamento dialogico-relazionale. La dialogicità, intesa come un approccio alle relazioni, è ciò che permette agli uomini di connettersi tra loro e, dunque, di costruire se stessi come esseri umani. Le riflessioni e i cambiamenti nelle pratiche sviluppati dal lavoro di supervisione sono sempre avvenuti all'interno di dialoghi polifonici alla cui base risiede il principio di responsività. La domanda di fondo che ha guidato il supervisore durante i vari momenti di incontro tra i soggetti coinvolti è quella formulata da Arnkil e Seikula «le persone sono ascoltate e ottengono risposte in modi che sostengono la loro capacità di agire e che rafforzano le risorse psicologiche loro e delle loro reti familiari e amicali? (Arnkil e Seikula, 2013). Da questo interrogativo emergono con forza due concetti chiave. Innanzitutto il riferimento alla capacità di agire rimanda alla prospettiva del *capability approach* (Nussbaum, 2002), nel suo essere espansione delle libertà sostanziali di ogni individuo e, dunque, della loro effettiva possibilità di scelta nelle molteplici esperienze di vita. In secondo luogo si sottolinea l'importanza del lavoro di rete e della promozione di un «ecosistema a misura di dialogo», in cui le pratiche dialogiche possano crescere e svilupparsi. Se all'inizio del lavoro con il gruppo educativo la riflessione sulle pratiche era indirizzata principalmente al lavoro quotidiano con i bambini, col procedere degli incontri il focus si è spostato sulle relazioni che hanno luogo tra il nido e le famiglie ma anche tra i vari servizi educativi e altri servizi territoriali. Promuovere una cultura delle pratiche dialogiche diventa un obiettivo imprescindibile: occorre sostenere processi in cui le persone che lavorano in differenti contesti possano dialogare in modo da comprendere la complessità delle rispettive realtà, condividere le buone pratiche sviluppate al loro interno ed elaborare insieme dei piani di azione adatti alla specificità del proprio territorio.

Riferimenti bibliografici

- Arnkil, T. E., Seikkula, J. (2013). *Metodi dialogici nel lavoro di rete*, Trento: Erickson.
- Bachtin, M. (1997). *Estetica e romanzo*, Torino: Einaudi.
- Bevington, D., Fuggle P. (2014). Il sostegno e il potenziamento della mentalizzazione nelle èquipe di lavoro nelle comunità di adolescenti. In *La mentalizzazione nel ciclo di vita. Interventi con bambini, genitori e insegnanti*, Milano: Raffaello Cortina editore.
- Braga, P. (a cura di), (2009). *Promuovere consapevolezza. Esperienze di formazione tra ricerca e pratica educativa*, Bergamo: edizioni Junior.

- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development, *American Psychologist*, 32.
- Carr, M. (2013). *Le storie di apprendimento. Documentare e valutare nei servizi per l'infanzia*. Bergamo: edizioni Junior.
- Cullen, J. (1991). Young children's learning strategies: continuities and discontinuities. In *International Journal of Early Childhood*, (23, 1, pp. 44-58).
- Dozza, L. (2012). *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Frigerio, A. (2004). La valutazione del tirocinio didattico. In Nigris E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.
- Engeström, Y., Sannino A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges, *Educational research review*, (5, 1, pp. 1-24)
- Midgley, N., Vrouva, I. (a cura di), (2014). *La mentalizzazione nel ciclo di vita. Interventi con bambini, genitori e insegnanti*. Milano: Raffaello Cortina editore.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina editore.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- Olivetti Manoukian, F. (2015). *Oltre la crisi. Cambiamenti possibili nei servizi sociosanitari*. Milano: Guerini e associati.
- Ronda, L. (1996). La supervisione dell'équipe educativa in *Animazione Sociale* (10, pp. 92-93).
- Saroiini, H. C. (2014). The Capability Approach in the educational research. In Saroiini, Hart C., Biggeri, M. & Babic B. (eds), *Agency and participation in childhood and youth*. London: Bloomsbury Publishing.
- Sen (2005). *Razionalità e libertà*. Bologna: Il Mulino.
- Tochon, F. V. (2009). Dai video-casi alla video-pedagogia. Una cornice teorica per il video-feedback e la riflessione con i video nella pratica di ricerca pedagogica. In Goldman, R., Pea, R., Barron, B. & Derry, S., *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Virkkunen, J. (2006). Dilemmas in buiding shared transformative agency, *Activités* (3, pp. 44-66).
- Virkkunen, J., Newnham, D. S. (2019). *Il Change Laboratory. Uno strumento per lo sviluppo collaborativo nelle organizzazioni lavorative e in ambito educativo*. Roma: Armando editore.