

Promuovere lo scambio tra pari in coppia nel contesto dello 0-6. Analisi di un esempio di dispositivo formativo mediato dall'uso del video

Piera Braga

Abstract – *The article, starting with findings from research experiences and pilot projects regarding cross-cultural exchange in pre-service education, presents and discusses the potential of a training tool centered on peer exchange in pairs: a reflexive device that activates critical re-examination processes of educational practices and bottom-up innovation by combining the potential of video-feedback with insights from disclosure interviews and peer-tutoring strategies. How can one activate educational processes that reconcile quality and sustainability? The objective of the article is to start a reflection on the need to develop streamlined and sustainable tools, able to activate peer exchange and diversify and broaden the range of training situations, by also providing moments of individual activation and exchanges between colleagues and between services. The intervention strategies of the coordinator and the trainer who initiate, guide and monitor these processes are also investigated.*

Riassunto – *L'articolo, a partire dai risultati emersi da alcune esperienze di ricerca e da progetti pilota di scambio cross culturale nella formazione di base, presenta e discute le potenzialità di uno strumento di formazione centrato sullo scambio tra pari in coppia: un dispositivo riflessivo che attiva processi di rivisitazione critica delle pratiche educative e di innovazione bottom up combinando il potenziale del video-feedback con suggerimenti provenienti dall'intervista di esplicitazione e strategie di peer-tutoring. Come attivare processi di formazione conciliando qualità e sostenibilità? L'obiettivo dell'articolo è aprire una riflessione sulla necessità di mettere a punto strumenti snelli e sostenibili, che sappiano attivare le risorse dello scambio tra pari, diversificare e ampliare il ventaglio delle situazioni formative prevedendo anche momenti di attivazione individuale e processi di scambio tra colleghi e tra servizi. La questione interroga anche le modalità di intervento del coordinatore e del formatore che sollecitano, guidano e monitorano questi processi.*

Keywords – professional development, ECEC, quality, peer-tutoring, observation

Parole chiave – formazione, ECEC, Qualità, Peer-tutoring, osservazione

Piera Braga è Ricercatrice in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di scienze umane per la formazione “Riccardo Massa” dell'Università di Milano-Bicocca, dove insegna *Pedagogia dell'intervento educativo in area infanzia* ed è responsabile scientifico del Nido *Bambini Bicocca*. Si occupa di temi educativi relativi all'infanzia e ai servizi, con particolare riferimento alle questioni del gioco, della formazione, del coordinamento pedagogico. Tra le sue pubblicazioni: *Promuovere consapevolezza. Esperienze di formazione tra ricerca e pratica educativa* (a cura di, Bergamo, Junior, 2009); *Giocare al nido e nella scuola dell'infanzia* (in coll. con T. Morgandi, Roma, Carocci, 2022).

1. Qualità dei servizi e formazione professionale: alcune premesse

La qualità dei servizi educativi per l'infanzia va costantemente promossa, sostenuta, monitorata, verificata, ed è profondamente connessa alla qualità dell'agire professionale delle figure educative che vi operano¹. Le raccomandazioni europee² e i recenti documenti nazionali per il sistema integrato dei servizi educativi 0-6³ insistono molto sul nesso tra alta qualità dei servizi e formazione del personale (iniziale e in servizio), su una circolarità virtuosa tra i concetti di qualità/formazione/riflessività/innovazione e quindi sulla necessità di investire nella promozione di una cultura professionale che si fonda sulla capacità di rileggere con curiosità e disponibilità al cambiamento le proprie pratiche quotidiane, anche a partire dallo scambio costruttivo con gli altri (colleghi del proprio e di altri servizi, famiglie, stakeholder territoriali) attraverso la messa a punto di dispositivi/strumenti situati, compatibili con i bisogni e le specificità delle diverse realtà locali.

Nel Quality Framework⁴, per esempio, si parla di una formazione iniziale e in servizio degli educatori e degli insegnanti "che consenta loro di riflettere costantemente sulle pratiche per innovarle" e si precisa che "l'offerta di corsi di formazione non è sufficiente- 'di per sé'- a garantire una ricaduta positiva sulla qualità delle pratiche agite da educatori e insegnanti; sono piuttosto i contenuti proposti e le modalità formative utilizzate in tali corsi a fare la differenza"⁵.

La formazione in servizio del personale è lo strumento principale per sostenere e alimentare la professionalità educativa, costituisce uno degli obiettivi riconosciuti come strategici dal decreto legislativo 65/2017 per la costruzione del sistema integrato e, come si precisa anche nei recenti documenti ministeriali per il sistema integrato 0-6,

sono da evitare, dunque, modalità di sola trasmissione di conoscenze teoriche o di ricette precostituite, mentre sono da privilegiare momenti di ricerca-azione, basati sull'osservazione e documentazione dell'esperienza dei bambini, percorsi riflessivi, osservazione reciproca, coprogettazione, micro-sperimentazioni, supervisione, anche nell'ottica di scambio e confronto tra servizi educativi e scuole⁶.

¹ Una prima riflessione sulle potenzialità formative dello scambio tra pari in coppia è stata presentata nella relazione di C. Bove e P. Braga, "Professionisti riflessivi in dialogo per un sistema educativo 0-6 di qualità: spunti metodologici da alcune esperienze di ricerca e formazione" nell'ambito del Convegno Nazionale SIPED-*Sistemi educativi, orientamento e lavoro* (Bologna, 2-4 febbraio 2023). Atti in corso di pubblicazione.

² Si fa riferimento, in particolare, a: EU, *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*, 2014; tr.it. A. Lazzari (a cura di), *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia. Proposta di principi chiave*, Bergamo, "Zeroseiup", 2016; Consiglio UE, RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO in materia di educazione e cura della prima infanzia: obiettivi di Barcellona per il 2030 (29 novembre 2022); Consiglio UE, RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia.

³ *Linee pedagogiche per il Sistema integrato 0-6*, MIUR, 2021; *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, MIUR, 2022.

⁴ EU, *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia. Proposta di principi chiave*, cit.

⁵ *Ivi*, p. 36 e p. 53.

⁶ MIUR, *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6*, cit., p. 39.

Si parla di “una professionalità riflessiva” che si fonda sulla competenza osservativa e sulla capacità di lavorare in gruppo (osservazione e collegialità): “la pratica osservativa, dunque, innesca un processo riflessivo sull’esperienza che, collocato nella condivisione del gruppo di lavoro, consente di raccontarsi, di ripensarsi e di esplorare interventi adeguati a ciascuna situazione”⁷.

Forte è dunque il richiamo all’importanza di alimentare un agire professionale rispettoso della diversità degli stili di crescita e di apprendimento fin dai primi anni di vita, basato sulla riflessività e la capacità di rintracciare gli impliciti⁸ che orientano l’azione educativa, ma anche aperto e disponibile a mettersi in dialogo a diversi livelli (micro, meso, macro). La formazione del personale è un cardine della qualità dei servizi, ma sappiamo bene che l’esperienza da sola non basta, che non si impara facendo se non si ragiona, secondo la nota logica dell’indagine deweyana, su quello che si fa. I metodi trasmissivi servono poco: la formazione richiede attivazione, motivazione e metodi partecipativi ed è necessario, quindi, investire anche sullo scambio tra pari, intra e interprofessionale, come premessa e stimolo ai processi di innovazione dall’interno.

Non è un caso che il rapporto tra esperienza e riflessione sia una specie di filo rosso nel dibattito pedagogico sulla formazione degli educatori/insegnanti, che pone la riflessività tra i capisaldi della competenza professionale⁹. La riflessività non è una mera competenza o disposizione individuale, si sviluppa anche attraverso il confronto con gli altri, richiede più teste, più voci, più punti di vista; si lega a un agire culturalmente situato, che si costruisce e si alimenta nelle comunità di pratica¹⁰. Molti studi sulla formazione professionale nel contesto del ECEC nel sottolineare le potenzialità della dimensione dello scambio e del confronto tra pari ci dicono che

le iniziative formative che promuovono l’apprendimento tra colleghi attraverso lo scambio di esperienze, il confronto e la riflessione sulle stesse risultano efficaci nel rafforzare i processi decisionali in chiave partecipativa, sostenendo la qualificazione del lavoro educativo e la creazione di una cultura pedagogica condivisa¹¹.

La sfida pedagogica è *come* attivare questi processi di formazione conciliando qualità e sostenibilità (di tempi e di risorse), in un momento di crescente incertezza e instabilità.

⁷ MIUR, *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia*, cit. p.32.

⁸ Cfr. J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco, Jossey Bass-Wiley & Sons, 1991; tr. it. *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell’esperienza e il valore della riflessione nell’apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.

⁹ Cfr. P. Braga (a cura di), *Promuovere consapevolezza. Esperienze di formazione tra ricerca e pratica educativa*, Bergamo, Junior, 2009.

¹⁰ Cfr. E. Wenger E., *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*, Cambridge UK, Cambridge University Press, 1998; tr.it. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina, 2006; M. Striano, *La “razionalità riflessiva” nell’agire educativo*, Napoli, Liguori, 2021.

¹¹ A. Lazzari, *Le percezioni di educatori e insegnanti rispetto alle ricadute della formazione in servizio sulle pratiche educative. Risultati di uno studio sistematico della letteratura condotto in ambito Europeo*, in “Giornale Italiano della Ricerca Educativa”, VII, 13, 2014, p. 253.

Chi si occupa di formazione in servizio sa bene quanto sia difficile accompagnare insegnanti/educatori a “dire la pratica”¹² e sviluppare, per dirla con Dewey, quell’ *abito* del pensiero, che “spinge all’indagine”¹³. La riflessione di per sé non è garanzia di innovazione: è necessario nutrire quella capacità di “stabilire un equilibrio tra il vecchio e il nuovo, tra il vicino e il lontano che ogni riflessione genuina comporta”, di coltivare quel dialogo tra l’osservazione e l’immaginazione che consente di cercare e di scoprire quello che manca: “dove il pensiero è presente, v’è sempre qualcosa che suggerisce e indica qualche altra cosa che è assente”¹⁴.

Alimentare la tensione all’innovazione non significa che “bisogna cambiare qualcosa per forza”, ma che è importante mantenere quella disposizione a riflettere sull’esperienza, a rileggere periodicamente ciò che si fa per riconsiderarne le ragioni: talvolta per riconfermarle, talvolta per problematizzare e cambiare quelle pratiche che sono diventate automatismi, con apertura al cambiamento. L’abitudine ad interrogarsi periodicamente sulla coerenza tra dichiarato e agito apre e fa accadere sempre qualcosa; soprattutto serve per consolidare il gruppo di lavoro intorno alla condivisione di un progetto comune che si confronta costantemente con il contesto culturale in cui è inserito, un contesto che non è statico ma evolve. Innovare non è importare “buone pratiche” dall’esterno: innovare dall’interno richiede partecipazione/engagement partecipativo¹⁵, capacità di mettersi in prospettiva e competenze dialogiche, intrecciando la dimensione collaborativa e quella riflessiva. E “il valore aggiunto di questa integrazione tra collaborazione e riflessione è quello di dare valore agli aspetti sociali connessi alla discussione e al dialogo utili a rendere esplicite le pratiche educative, a dare importanza agli incidenti critici focalizzando i temi e i problemi oggetto di riflessione”¹⁶.

La sfida è costruire contesti di apprendimento sostenibili, snelli, ibridi, nelle forme e nei modi, approcci flessibili che facilitino il dialogo, la messa in circolo delle rappresentazioni, senza appesantire, irrigidire, imbrigliare il lavoro educativo in format che contrastano la flessibilità che è oggi richiesta a tutti i livelli, ma soprattutto a chi sta sul campo.

2. Alcune domande

Considerando queste premesse, si aprono alcune domande, per esempio: quali strumenti possono attivare e accelerare questa disposizione alla riflessione, tenendo insieme la rielabo-

¹² Cfr. L. Mortari, *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Milano, Bruno Mondadori, 2010.

¹³ J. Dewey, *How We Think.*, Boston, MA, Heath & Co., 1933; tr.it. *Come pensiamo*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2019, p. 32 e p. 7.

¹⁴ Ivi, p. 275.

¹⁵ Cfr. C. Bove, B. Jensen., R. Iannone, O. Wyslowska, S. Mantovani., *How does innovative continuous professional development (CPD) operate in the ECEC sector? Insights from a cross analyses of cases in Denmark, Italy and Poland*, in “European Journal of Education”, 2018, 53(1), pp. 34-45.

¹⁶ G. Moretti, *Il tutor dei docenti neoassunti come risorsa per lo sviluppo professionale dei docenti: un percorso di formazione* in Fiorucci M., Moretti M. (a cura di), *Il tutor dei docenti neoassunti*, Roma, Roma TrE-Press, 2019, p. 19.

razione intelligente sulle pratiche con la tensione all'innovazione, che richiede motivazione, condivisione di fini/interessi e partecipazione? Come allenare-formare gli educatori/insegnanti a diventare "ricercatori in pratica" imparando a farsi buone domande, a vedere le proprie pratiche dall'esterno, a fungere da "tutor" e "co-tutor" o "co-ricercatori" gli uni per gli altri, costruendo un sistema formativo che sia al suo interno effettivamente dialogico, collaborante? Come aiutare gli educatori e insegnanti a tenere insieme la rielaborazione riflessiva individuale con il confronto tra pari, in una prospettiva di circolarità teoria prassi e di dialogo interprofessionale, in modo sostenibile?

Queste domande fanno da sfondo a ricerche che abbiamo condotto negli ultimi anni, sia con gli educatori/insegnanti sia con gli studenti, che ci hanno aiutato a sperimentare alcuni "modi", strumenti, posture, per facilitare i processi di formazione¹⁷. Si tratta di ricerche sui metodi per la formazione che ci hanno spinto a studiare le potenzialità formative dell'uso combinato di più strumenti (video, osservazioni scritte, interviste, focus group, ...) e a procedere intrecciando più dimensioni (individuale/coppia/ gruppo, scambi intra e inter servizi, confronto intra e cross culturale, osservazioni e rappresentazioni, in presenza e a distanza, narrazione orale/oralità e scrittura, scambi tra pari e incontri condotti dal ricercatore/formatore) per facilitare il dialogo tra teoria e prassi.

Nel corso di queste ricerche abbiamo ripreso e adattato alcuni strumenti molto discussi in letteratura - per esempio l'uso del video per rileggere le pratiche in prospettiva culturale e cross culturale, la pratica del *video-feedback*¹⁸ e della *video-elicitation method*¹⁹, l'uso della scrittura e

¹⁷ Si fa riferimento ai seguenti progetti di ricerca: 1) "Analisi del comportamento educativo nel nido: strumenti e metodi per la formazione. Una ricerca tra Italia e Tennessee" (2008-2012): in collaborazione con l'università del Tennessee- Knoxville (responsabili scientifici prof. Susanna Mantovani e prof. Mary Jane Moran); 2) "Cross-cultural Perspectives in Early Care and Education (Mary Jane Moran, Chiara Bove, Piera Braga), un progetto di scambio cross-culturale, ideato e proposto da M.J. Moran all'Università del Tennessee/Knoxville (a.a. 2014-2015 e 2015-2016) nell'ambito del corso di Metodologia della ricerca pedagogica; il progetto ha promosso un'esperienza di peer-exchange tra coppie di studenti delle due università (momenti di scambio e di "conversazione" on line, mediati dal programma software Zoom, centrati sulla definizione di una domanda di ricerca e sulla definizione di un'ipotesi progettuale; il percorso è stato accompagnato e monitorato da momenti di riflessione in itinere condotti a distanza dal supervisore del contesto americano); 3) Erasmus K210-SCH-"COoPING: COOPERATING WE FACE CHANGE": il progetto, coordinato dalla Cooperativa Sociale Pandora in collaborazione con l'Università di Milano-Bicocca (Chiara Bove, Alessandra Mussi) e tre scuole (Romania, Irlanda, Italia), ha coinvolto insegnanti italiane, rumene e irlandesi in un percorso di formazione alla riflessione critica su idee e pratiche cooperative mediato da "scambi-cross culturali" a distanza. Sono gli insegnanti i protagonisti degli scambi di "pratiche" e delle riflessioni; il ricercatore costruisce i contesti, struttura gli strumenti, aiuta a costruire contesti di dialogo, ma poi fa un passo indietro.

¹⁸ F.V. Tochon, *From video-cases to video-pedagogy: a framework for video feedback and reflection in pedagogical research praxis*. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. J. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences*, New York: Routledge, 2007; tr.it. *Dai video-casi alla video-pedagogia. Una cornice teorica per il video feedback e la riflessione con i video nella pratica della ricerca pedagogica*, in Goldman R.; Pea R., Barron B.; Derry S.J. (a cura di), *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*; tr.it. Milano, Raffaello Cortina Editore, 2009, pp. 83-101.

¹⁹ J. Tobin, D.H.Y. Wu, D. Davidson, *Preschool in Three Cultures: Japan, China, and the United States*, New Haven CT, Yale University Press, 1989; tr.it. *Infanzia in tre culture. Giappone, Cina e Stati Uniti*; Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.

dell'intervista in profondità - per accompagnare educatori e insegnanti ad esplicitare le pratiche e i pensieri che le informano, ma anche per attivare gli educatori che stanno sul campo a diventare loro stessi "ricercatori in pratica", aprendo processi di rilettura dell'agire educativo basati sul peer-tutoring e una prospettiva bottom-up. Questo ci ha aiutato a mobilitare la riflessione non solo su che cosa si intenda con qualità dell'agire educativo, ma su come promuoverla dall'interno, attivando le risorse esistenti.

In particolare, abbiamo messo a punto alcuni approcci per lo scambio tra pari mediato da video, sperimentandoli dapprima con gli studenti e poi con gli educatori/insegnanti.

Nella fase pilota, abbiamo infatti coinvolto in questi percorsi coppie di studenti di un corso di laurea magistrale e dottorandi, in collaborazione con l'Università del Tennessee; sulla scia di esperienze di Critical Friends²⁰, abbiamo attivato scambi a distanza tra studenti di Paesi diversi²¹, raggiungendo risultati interessanti in termini di allenamento al decentramento culturale, come emerge dalle parole di alcune studentesse coinvolte in questi percorsi:

Questa esperienza mi ha permesso di riflettere sulle mie particolari modalità di integrazione all'interno del gruppo, sulle mie possibili resistenze e sulle aperture che mi caratterizzano. Confrontarsi con l'altro implica inevitabilmente un lavoro su se stessi: questo accade in maggior misura quando si entra in relazione con persone straniere che possiedono diversi modelli culturali e parlano una lingua differente (studentessa italiana).

My take-away (so far): cross cultural research adds so many complexities that I really didn't understand until I had to deal with them; [...] Working with someone who has differences has brought a new perspective and inspired new ideas [...] to consistently reflect upon ethnocentrism (studentessa americana).

Successivamente abbiamo adattato il dispositivo (consegne e modalità) al contesto della formazione in servizio, coinvolgendo coppie di colleghe (educatrici/insegnanti): in questo caso gli scambi si sono basati sulla condivisione di materiale osservativo videoregistrato (osservazione *peer to peer*) combinando processi di video-feedback, scrittura "individuale" e momenti di confronto in presenza.²²

²⁰ D. Baskerville, H. Goldblatt, *Learning to be a critical friend: from professional indifference through challenge to unguarded conversations*, in "Cambridge Journal of Education", 39, 2, June 2009, pp. 205-221.

²¹ "Cross-cultural Perspectives in Early Care and Education" (Mary Jane Moran, Chiara Bove, Piera Braga): cfr. nota 17. Nello specifico sono state coinvolte 8 coppie, ovvero 16 studenti di cui 8 italiani e 8 americani: il percorso di scambio è durato 3 mesi e ha previsto collegamenti a cadenza settimanale o quindicinale, a distanza, a coppie: le docenti responsabili del progetto hanno condotto il momento iniziale e finale rivolti all'intero gruppo, finalizzati alla progettazione e verifica del percorso e fornivano eventuali chiarimenti e feedback alle singole coppie visionando i materiali oggetto di scambio.

²² Abbiamo coinvolto 6 educatrici, ovvero 3 coppie di educatrici che lavorano nello stesso nido: per ciascuna coppia il percorso di scambio si è svolto in presenza ed è durato 4 settimane.

Abbiamo poi avviato una seconda edizione di scambi tra studenti²³ e continuiamo a ragionare su questi dispositivi anche nell'ambito di alcuni percorsi di ricerca-formazione a livello nazionale, ma anche cross-culturale attivando processi di scambio tra insegnanti di Paesi diversi (Italia, Romania, Irlanda) nell'ambito di un progetto europeo²⁴ con l'obiettivo di offrire a ciascuna coppia di educatrici coinvolte dei momenti gradualmente sempre più complessi di riflessione critica sulle proprie idee e pratiche, esplicitazione delle pedagogie implicite e progettazione di cambiamento.

Nell'esempio che segue presentiamo uno strumento che è nato da queste esperienze pilota e che abbiamo poi utilizzato nel contesto del Nido, per costruire microcontesti di "formazione come ricerca" che possono facilitare il dialogo, la presa di parola, il confronto, attivando i protagonisti come osservatori e ricercatori sulle proprie e altrui pratiche.

3. Le coppie come dispositivi sostenibili per il lavoro riflessivo sulle pratiche: un esempio

Lo strumento riprende le indicazioni di metodo sviluppate nell'ambito della tradizione del *video-feedback* e del *microteaching*²⁵, combinate con suggerimenti provenienti dall'intervista di

²³ Cfr. C. Bove, A. Chinazzi, M.J. Moran, "Fostering Reflective Thinking and Combating Ethnocentric Tendencies. A Cross-Cultural Inquiry-Based Learning Experience in Higher Education", *Proceeding of 10th ESREA Triennial Conference*, 2023, pp. 99-106. Gli scambi si sono svolti a distanza (in modalità sincrona e asincrona), nell'arco di 3 mesi, nel periodo dell'emergenza sanitaria (a.a. 2021-2022): hanno partecipato 12 studenti, di cui 7 studenti italiani frequentanti il corso di Metodologia della ricerca pedagogica (prof. C. Bove) all'Università di Milano-Bicocca e 5 studenti americani (post-graduate students) frequentanti il corso "Cross-cultural Perspectives in Early Care and Education" (prof. M.J. Moran, Università del Tennessee-Knoxville); sono state composte 3 coppie e 2 triadi, per non escludere due studenti italiani molto interessati a partecipare. Diversamente dalla prima edizione di scambi, il percorso ha previsto un format più strutturato, in termini di consegne, domande guida, calendario degli appuntamenti e report finale. Gli studenti sono stati affiancati e supportati in tutte le fasi da due ricercatrici (una italiana e una americana) che hanno coadiuvato le docenti responsabili del Progetto nel monitoraggio e documentazione di tutto il processo. Gli scambi a distanza, infatti, diversamente da quelli in presenza, richiedono una regia più stringente.

²⁴ Cfr. A. Chinazzi, A. Mussi, V. Buffon, C. Bove, *Cooperative approaches and ICTs for promoting social inclusion at school. Lessons from a scoping review*, in "Q-TIMES WEBMAGAZINE", 1(1), 2023, pp. 261-270. Nel Progetto sono stati coinvolti gli insegnanti delle tre scuole partner (in Italia, Romania, Irlanda): gli insegnanti sono stati guidati dai ricercatori in un percorso di scambio cross culturale mediato da mini-video realizzati dagli insegnanti e poi discussi in una prima fase in coppie all'interno delle scuole dei tre paesi, e poi in momenti di cross-cultural focus group tra gli insegnanti dei tre paesi. Per approfondire: <https://www.coop-pandora.eu/post/cooping-il-webinar-conclusivo> (consultato in data 10/11/2023).

²⁵ Cfr. D.W. Allen, R. Clark, *Microteaching: its rationale*, in "High School Journal", 51(2), 1967, pp. 75-79; A. Calvani, G. Bonaiuti, B. Andreocci, *Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", IV(6), 2012, pp. 29-42; F. Bocci, *Pratiche di osservazione tra pari. Il Microteaching come mediatore per lo sviluppo e l'apprendimento professionale degli insegnanti*, in Fiorucci M., Moretti M. (a cura di), *Il tutor dei docenti neo assunti*, Roma, RomaTrE-Press, 2019, pp. 87-105.

esplicitazione²⁶ e dall'etnografia visuale e multivocale²⁷. Prevede il coinvolgimento di "coppie" di educatori/insegnanti, con ruoli interscambiabili (protagonista della scena osservata, osservatore e viceversa), impegnate in un processo di scambio di video-clip "auto-realizzate", co-osservazione, analisi riflessiva e scrittura guidata da domande-stimolo.

La procedura, che si articola in quattro fasi, accompagna i protagonisti in un processo di riflessione sulle proprie pratiche via via sempre più intenso: attraverso lo scambio tra pari, mediato dal materiale osservativo, si mira all'esplicitazione delle pedagogie implicite e si ipotizzano cambiamenti, strategie alternative.

Nella *prima fase* entrambe le educatrici sono invitate a videoregistrare una scena che ritengono importante per la propria crescita professionale, con la seguente consegna: scegli una situazione che ti interessa analizzare e discutere con la collega, perché ti ha messo alla prova, perché particolarmente critica o difficile, su cui vuoi soffermarti a riflettere. Si chiede ad entrambe di scrivere alcune note seguendo alcune domande guida: che situazione hai scelto? Per quali motivazioni? Che cosa vuoi capire o migliorare? Che cosa ti aspetti da questo lavoro?

Nella *seconda fase* ciascuna rivede individualmente il suo filmato e si appunta delle note libere, impressioni e considerazioni dopo la revisione del video. Successivamente, l'educatrice A rivede il filmato dell'educatrice B e viceversa. Dopo la revisione, ciascuna scrive: che cosa mi ha detto la mia collega; che cosa vuole che io osservi; che cosa ho visto/osservato; come ho osservato; che cosa ho pensato mentre osservavo e che cosa penso del filmato.

Nella *terza fase* le due educatrici si incontrano, discutono dei rispettivi filmati, si confrontano sui modelli educativi osservati e sulle proposte di soluzione ipotizzate, poi individualmente scrivono: che cosa abbiamo discusso? Che cosa è emerso dal confronto con la collega? Che strategie abbiamo ipotizzato? E note libere.

Nella *quarta fase* la coppia si incontra con il ricercatore, rivedono insieme i filmati e ne discutono. Il ricercatore pone alcune domande per promuovere un nuovo livello di riflessione, per esempio: che cosa è cambiato dall'aver rivisto individualmente la scena e poi in coppia? Che cosa notate adesso? Che strategie avete ipotizzato? Che cosa hai imparato come educatrice? Che cosa hanno imparato i bambini in questa situazione? Al termine del confronto, di nuovo, individualmente, ciascuna scrive: che cosa è emerso dalla discussione? Che strategie abbiamo discusso? E note libere.

Lo strumento prevede un intreccio di osservazione, riflessione individuale, confronto tra pari, scrittura che procedono a spirale nel corso delle 4 fasi: da una posizione più libera a una più guidata, fino all'ultima fase dove il ricercatore stringe su alcuni temi, riprende e rilancia ciò che emerge.

L'obiettivo è quello di promuovere un'esperienza di *reciprocal learning* attraverso il video come mezzo per sostenere e promuovere l'osservazione, il pensiero riflessivo, lo scambio tra pari ed eventualmente riprogettare proposte e strategie di intervento.

²⁶ Cfr. P. Vermersch, *Descrivere il lavoro*, Roma, Carocci, 2005.

²⁷ Cfr. J. Tobin, S. Mantovani, C. Bove, *Methodological issues in video based research*, in M. Tarozzi, L. Mortari (Eds.), *Phenomenology and human science research today*, Bucarest, Zeta Book, 2010, pp. 204-225.

L'ipotesi è che il contesto diadico, se strutturato e accompagnato attraverso l'alternanza di momenti di riflessione individuale e condivisa, possa facilitare il confronto riducendo i rischi di giudizio o le dinamiche di potere, gli schieramenti, le alleanze che a volte si generano nei gruppi. La dimensione del confronto di gruppo può essere utilmente integrata da momenti/fasi (preliminari, intermedi, finali) di lavoro individuale o tra pari, in sottogruppi o come in questo caso di coppia, più o meno autogestiti.

La procedura prende le mosse dall'osservazione di una situazione reale e pregnante che sfida/mette alla prova la professionalità delle educatrici coinvolte, come avviene nella prospettiva del video-feedback di Tochon, ma applicata al contesto della coppia e quindi dell'osservazione reciproca. Inoltre il ruolo del ricercatore (*mentoring*) non è centrale, lo è invece lo sguardo e il confronto tra pari (*peer coaching*). Il ricercatore (o formatore/supervisore/coordinatore) "arriva dopo", solo nella fase finale: fa sintesi, rilancia, sollecita l'esplicitazione, apre nuove domande, ma molto, tanto, è già accaduto.

Riportiamo, a titolo di esempio, alcune considerazioni tratte dal percorso di confronto in coppia che ha coinvolto due educatrici del nido, neoassunte e colleghe di sezione²⁸.

"Come ho osservato? In modo critico, ma senza giudicare, cercando di imparare qualcosa dalle azioni della mia collega" (*Edu A*). La coppia è un dispositivo/contesto/condizione che può facilitare lo scambio tra pari, aiutando ad andare oltre il giudizio. Il fatto di aver filmato una scena, rivisto la scena, e poi mostrato il video a una collega – e viceversa – sembra aver aiutato le educatrici a essere più caute, più attente, più scrupolose nel commentare il video della collega.

Se io penso che qualcuno mi guarda, mi sento in imbarazzo, quindi pensavo a come lei potesse sentirsi in imbarazzo pensando che io la stessi guardando! Poi alla fine ho lasciato andare queste sensazioni e ho guardato serenamente il video e pensavo a quale contributo potrei dare, dal basso della mia pochissima esperienza, quali consigli avrei potuto dare...però senza mai la pretesa di avere la risposta, io ho pochissima esperienza come lei quindi il mio poteva essere solo un occhio diverso! Non ho mai avuto la pretesa di giudicare o di dare delle soluzioni! (*Edu B*).

Lo scambio mediato dal video può affinare lo sguardo e facilitare la microanalisi delle pratiche: "Come ho osservato? Una volta tutto di fila senza interruzioni, poi l'ho riguardato a pezzi

²⁸ La situazione scelta dall'educatrice A è quella della merenda, dopo il riposo pomeridiano: l'educatrice è seduta al tavolo, inizialmente con 3 bambini, a cui poco dopo se ne aggiungono altri 5 man mano che si svegliano. L'educatrice ha la sensazione di "non aver sostenuto l'autonomia dei bambini" e "di non aver sempre lasciato loro del tempo per rispondere o reagire" alle sue domande o inviti/proposte. L'educatrice B ha scelto di filmarsi in un momento di transizione in cui si esce dalla sezione e ci si prepara per uscire in giardino: l'educatrice invita un gruppo di 6 bambini, a seguirla nella zona degli armadietti, è seduta a terra e si relaziona soprattutto con un bambino che le sembra "richieda molte attenzioni e aiuto". L'educatrice è interessata a rivedersi in questa situazione perché le sembra "caotica" e non è soddisfatta del modo in cui ha gestito la relazione con quel bambino per "renderlo più autonomo e collaborativo nella vestizione".

soffermandomi su alcune parti” (Edu A). Il video come ausilio per l’auto-osservazione e la riflessione individuale, pur nella difficoltà:

Rivedersi è difficile, devi essere autocritica. Mi è servito innanzitutto perché mi sono rivista in una situazione di difficoltà... è stato molto utile, in quel momento ero molto focalizzata su un bambino e non sugli altri bambini, ma quando ho rivisto il video ho notato tutto ciò che accadeva intorno a me e ho pensato che avrei dovuto cambiare qualcosa! (Edu B).

Rivedersi nel video è un po’ come guardarsi allo specchio e l’osservazione reciproca è un’occasione per vedersi da fuori, con altri occhi, perché attiva un cambio di prospettiva.

Quando io mi rivedo da sola mi dico “qui avrei potuto fare così però poi mi dico “va beh, ormai è andata” e non so neanche se sarei riuscita a mettere in pratica un comportamento diverso... quando invece te lo dice un’altra persona non so, ci lavori di più e poi dopo lo metti anche in pratica, ma proprio perché te l’ha detto un’altra persona. (Edu B)

Ma lei mi ha dato altre suggestioni, che io non avevo considerato rivedendo il video da sola [...]. A me sembrava di non avere il controllo della situazione, ma in realtà di quei bambini lì non ne ho perso neanche uno! I bambini si allontanavano ma poi ritornavano, io ero ferma, immobile! (Edu B)

Rivedendomi ho notato cose che essendo lì non riuscivo a vedere, anche cose che succedevano alle mie spalle [...]. E poi l’averne parlato con lei è stato un ulteriore punto di vista: la videocamera mi ha dato degli spunti di riflessione, cose che avrei potuto sistemare meglio e che lì in quella posizione e nella situazione non riuscivo a cogliere, ma poi lei mi ha dato degli altri consigli a cui io non avevo pensato neanche riguardandomi; per esempio una cosa che può sembrare banale come per esempio lo spostare la sedia di una bambina, non avrei mai pensato di spostarla dall’altra parte, in realtà in questi giorni ho provato e funziona, perché M. non si gira più continuamente, cioè io non avevo colto questo suo desiderio di parlare con noi, pensavo che lei volesse stare girata e muoversi ecc. O anche il fatto di mettere A. vicino a me, anche a quello io non avevo pensato. Cioè, io rivedendomi avevo pensato ad alcune cose che potevano essere migliorate, ma non a tante altre che lei invece ha visto, da occhio esterno. (Edu A)

Le domande (quelle previste dal format e quelle del formatore/coordinatore) sollecitano l’esplicitazione di ciò che si pensa mentre si guarda la scena: sono domande che strutturano la riflessione rimanendo “agganciati alle pratiche”. I rilanci e le domande “esterne” (quelle che vanno al di là delle immagini) aiutano ad allargare e dipanare i pensieri e i discorsi.

Mi sono piaciute molto le domande che ci venivano poste: sempre aperte e proiettate a una comprensione più profonda sul nostro stesso operato” [...]. Esco da questa situazione con molte domande e poche risposte e sono certa che in questo modo sarò più spronata a una maggiore osservazione dei bambini e di me stessa”. (Edu B)

In quest’incontro ho trovato uno spunto per riflettere sull’autonomia: l’adulto deve “spronare” l’autonomia del bambino oppure deve “solo” supportarla? Inoltre, abbiamo introdotto il tema dell’apprendimento: “che cosa hanno imparato i bambini in questa situazione”. Dopo questo incontro penserò molto di più anche a questo aspetto? (Edu A)

Lo strumento qui presentato riguarda le coppie, ma anche la questione del rapporto tra riflessione individuale e dimensione collegiale del lavoro educativo: la riflessione individuale è premessa necessaria per il confronto di gruppo, per assumere una postura dialogica, agendo da interlocutori attivi e riflessivi tra pari. La collegialità è il contesto elettivo e privilegiato della formazione professionale, ma il gruppo può anche inibire o “pensare al nostro posto”, indurre atteggiamenti di delega e la dimensione collegiale della progettazione educativa e della formazione (iniziale e in servizio) non deve escludere momenti e percorsi di attivazione individuale o momenti di scambio tra pari, anche autogestiti: la dimensione del confronto tra coppie di colleghe può sollecitare altre considerazioni, acquisizioni, consapevolezze che possono ricadere positivamente anche sull'intero gruppo di lavoro se questi processi vengono opportunamente guidati, documentati, valorizzati. Questi dispositivi che attivano l'auto e l'etero-osservazione tra colleghi possono essere molto formativi, purché strutturati da un format che sollecita movimenti e posizionamenti diversi: sono impegnativi, perché richiedono una certa sistematicità e tempi distesi anche se flessibili, ma possono essere più incisivi perché meno estemporanei dei canonici corsi di formazione, seminari o conferenze. Ciò non esclude il valore della collegialità, che è irrinunciabile, ma la prepara e la integra.

La scrittura inoltre (ci riferiamo a strumenti agili, brevi note scritte): come operazione preliminare o anche successiva al confronto di coppia o di gruppo, che ferma e mette in moto i pensieri, che dà voce a tutti, che invita e legittima tutti ad esprimersi.

Il percorso è fortemente ancorato all'osservazione, che stimola la riflessione individuale e condivisa, apre uno spazio mentale per ripensare e verificare alcuni momenti del fare quotidiano, per maturare nuove consapevolezze.

Pensando all'implementazione di questo approccio in situazioni diverse è interessante ragionare sulla composizione delle coppie, per ponderare gli abbinamenti a seconda del contesto: tra educatrice e tirocinante, per esempio, tra educatrice senior e junior, ma anche tra educatrici/insegnanti di servizi diversi.

4. Considerazioni conclusive e spunti per sviluppi possibili

I pensieri scaturiti dai percorsi di ricerca e formazione che abbiamo qui condiviso aprono alcune piste di riflessione per il futuro. Tra queste, ci soffermiamo su tre aspetti su cui stiamo lavorando: il ruolo del formatore e del coordinatore, la sfida di definire “buone domande”, la costruzione di contesti di scambio inter-cross culturale.

Ci stiamo interrogando sull'*opportunità che il formatore “faccia un passo indietro”*, che in alcuni momenti si ritiri un po' sullo sfondo per attivare ambienti di apprendimento in cui gli educatori e gli insegnanti siano davvero i protagonisti, non solo come interlocutori, ma come “ricercatori” in azione. Il formatore allenta la sua centralità per sollecitare e sostenere la dimensione dello scambio tra pari. Attiva da subito i partecipanti, individualmente e in gruppo, entra ed esce dal processo, un po' in presenza e un po' a distanza, per innescare, promuovere e monitorare

processi di scambio e confronto tra pari intervenendo solo in alcuni momenti per attivare movimenti e posizionamenti diversi: talvolta per spingere alla microanalisi, talvolta per sollecitare l'emergere di sguardi/visioni più allargate. Il formatore è parte del movimento formativo e anche il posizionamento e l'atteggiamento del formatore sono molto importanti quando si tratta di promuovere qualità, alimentare la tensione all'innovazione. Anche il formatore deve esercitarsi ad esplicitare e in qualche modo imparare insieme al gruppo: esercitarsi innanzitutto a vedere non solo le "carenze" e i "bisogni" degli operatori, ma anche le loro risorse, per agire sul positivo e alimentare la motivazione al cambiamento. Stiamo quindi ragionando sull'importanza di avere in mente e mettere a punto anche una sorta di auto-valutazione del formatore. Così come il ricercatore anche il formatore interpreta e utilizza riferimenti, strumenti, teorie, emozioni anche, che non sono mai "neutri": il modo in cui si pone è importante (i suoi "saperi", ma anche come si muove nelle relazioni) ed è importante che rifletta sui propri impliciti, si interroghi su ciò che pensa di quello che osserva e lo espliciti, prima di tutto, a se stesso.

Immaginiamo che uno strumento come quello qui presentato possa essere utile anche ai *coordinatori*, per imparare a porre domande che aiutano a capire e che sostengano la riflessività. Spesso gli educatori si rivolgono al coordinatore per chiedere un aiuto, un consiglio, o spesso una soluzione: "mi trovo in questa situazione, che cosa devo fare?" Oppure: "faccio bene o faccio male ad agire così?". Raramente l'educatore porta un'osservazione, appoggia la richiesta su una descrizione scritta della situazione in questione; spesso si chiedono risposte, preferibilmente immediate. Non sempre, inoltre, queste richieste di aiuto/supervisione emergono in momenti "deputati", più frequentemente emergono quando accade qualcosa di critico e quindi con un certo carico di emozioni. Più spesso, inoltre, ci si interroga e confronta sui problemi, meno sulle consuetudini. La procedura che qui abbiamo sintetizzato vuole essere un itinerario di allenamento alla riflessività che tiene insieme osservazione, prefigurazione di possibili alternative e confronto tra pari, che può essere implementato nei servizi per aiutare i coordinatori, ad ascoltare i bisogni e contenere le richieste degli operatori potenziando la risorsa del peer tutoring. Il coordinatore, spesso sollecitato su più fronti a gestire le incombenze del quotidiano, può trattenersi dal dare risposte "immediate" e intervenire alla fine del processo. I coordinatori, in quanto formatori dall'interno dei gruppi di lavoro, sono dei perni cruciali di questi processi, agiscono da attivatori e "moltiplicatori" dei movimenti e delle ricadute formative. Anche il coordinatore può fare esercizi di esplicitazione e prefigurazione: può dividerli o meno con il gruppo in formazione, ma ne tiene nota con rigore e metodo, per riconoscere i suoi eventuali pregiudizi, positivi o negativi che siano, i riferimenti che utilizza per leggere gli eventi, le strategie e gli interventi che agisce per guidare il gruppo di lavoro.

Stiamo ragionando sulle *domande*, per cercare di evidenziare le domande che aiutano davvero a "capire" e che favoriscono l'esplicitazione. Le buone domande sono infatti degli "organizzatori della riflessione"²⁹. Per esempio: chiedere "che cosa ti/vi colpisce?" è una domanda che costringe a fare un'astrazione dalla pratica alle idee; è diverso dal chiedere "che cosa ne pensi?" che è una domanda che si presta a fughe verso giudizi e considerazioni generiche spesso sganciate dalle pratiche. Oppure: "che cosa ti piace e perché? Che cosa non ti piace e perché?

²⁹ Cfr. P. Braga, *Promuovere consapevolezza. Esperienze di formazione tra ricerca e pratica educativa*, cit.

Che cosa non ti aspettavi di vedere (ciò che sorprende)? Che cosa invece ti aspettavi di vedere e non è accaduto? Che cosa informa il tuo agire in questa situazione (a cosa hai attinto, che cosa ha ispirato il tuo agire in questo modo: esperienze, teorie, credenze...)? Che cosa cambieresti/foresti diversamente?”. O ancora, se la situazione riguarda per esempio una relazione con le famiglie: “che cosa hai pensato? Che cosa secondo te ha pensato la mamma, il bambino, la collega? Come ti sei sentita in questa situazione? Come pensi che si sia sentita la mamma/il bambino/la collega?”. Sono domande che richiedono sforzi di esplicitazione, di memoria, di prefigurazione (di scavo nell’evoluzione del proprio pensiero nel tempo: passato/futuro) e di decentramento, che innescano movimenti/cambi di posizionamenti alternando visioni micro e visioni allargate, intrecciando la teoria e la pratica, la descrizione dei comportamenti alla riflessione sulle premesse o sugli impliciti pedagogici.

Gli strumenti che stiamo adattando trasponendoli dal contesto della ricerca a quello della formazione e che si delineano come utili esercizi di analisi delle pratiche e di esplicitazione (di presupposti, cornici, riferimenti teorici, accezioni, interpretazioni, orizzonti di significato) fanno leva sulle *potenzialità formative del confronto interculturale*: e quindi la necessità di articolare contesti diversi, di *lavorare sui setting e sugli scambi a diversi livelli*. La dimensione cross-culturale è un acceleratore e allenatore di processi di revisione critica, critica culturale verso se stessi e del proprio contesto. Periodicamente gli scambi potrebbero avvenire tra educatrici di sezioni diverse, ma anche tra operatori o gruppi di lavoro di servizi diversi: siamo così sicuri di intendere tutti la stessa cosa quando parliamo di “dare regole a un bambino”, “sostenere l’acquisizione di autonomia”, “accogliere un genitore”? Interculturale è anche la dimensione del confronto tra due servizi della stessa città o di città diverse, o tra due sezioni dello stesso nido, o tra educatrici e studenti/tirocinanti. Non si deve necessariamente andare in contesti lontani, come bene evidenzia la ricerca antropologica, per esercitarsi al decentramento. Si possono per esempio attivare scambi di brevi sequenze filmate tra due educatrici della stessa sezione, di sezioni diverse, di nidi diversi della stessa città, ma anche tra nidi e scuole dell’infanzia.

Oggi siamo di fronte al compito di costruire il sistema integrato, di uscire dallo split system, di dare corpo allo zero-sei e metterlo a sistema concretamente: è l’occasione non solo per rileggere ciò che si fa, ridirsi ciò che si pensa, riprendere le finalità e i criteri fondanti che ispirano e guidano l’offerta educativa dei servizi, ma anche per cambiare le pratiche e innovarle dall’interno laddove si renda necessario, proprio alla luce di un allargamento della prospettiva.

5. Bibliografia di riferimento

Allen D.W., Clark R., *Microteaching: its rationale*, in “High School Journal”, 51(2), 1967, pp. 75-79.

Baskerville D., Goldblatt H., *Learning to be a critical friend: from professional indifference through challenge to unguarded conversations*, in “Cambridge Journal of Education”, 39, 2, 2009, pp. 205-221.

Bove C., Chinazzi A., Moran M.J., *Fostering Reflective Thinking and Combating Ethnocentric Tendencies. A Cross-Cultural Inquiry-Based Learning Experience in Higher Education*, Proceedings of the 10th ESREA Triennial Conference, University of Milano Bicocca (29 September-1 October 2022), 2023, pp. 99-106.

Bove C., Braga P., Cescato S., *Semantiche personali e processi riflessivi negli educatori. Analisi di una storia di formazione*, in "Studium Educationis", 1, 2014, pp. 75-83.

Bove C., Braga P., Mantovani S., *Videoricerca e formazione. Un approccio interculturale*. In A. Bobbio, A. Traverso (a cura di), *Contributi per una pedagogia dell'infanzia. Teorie, modelli, ricerche*, Pisa, Edizioni ETS, 2016, pp.147-173.

Bove C., Jensen B., Iannone R., Wyslowska O., Mantovani S., *How does innovative continuous professional development (CPD) operate in the ECEC sector? Insights from a cross a nalyzes of cases in Denmark, Italy and Poland*, in "European Journal of Education", 53(1), 2018, pp. 34-45.

Braga P. (a cura di), *Promuovere consapevolezza. Esperienze di formazione tra ricerca e pratica educativa*, Bergamo, Junior, 2009.

Braga P.M., Bove C. M., Moran, M. J., Brookshire R., Correia M.A.A., *Reciprocal learning: intercultural exchange as a tool for continuing professional development of ECEC's educators – Insights from a research in Italy and in the USA*, in "Zero-a-seis", 23(43), 2021, pp. 495-523.

Bocci F., *Pratiche di osservazione tra pari. Il Microteaching come mediatore per lo sviluppo e l'apprendimento professionale degli insegnanti*, in Fiorucci M., Moretti M. (a cura di), *Il tutor dei docenti neo assunti*, Roma, RomaTrE-Press, 2019, pp. 87-105.

Calvani, A., Bonaiuti, G., Andreocci, B., *Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", IV(6), 2012, pp. 29-42.

Cescato S., Bove C., Braga P., *Video, formazione e consapevolezza. Intrecci metodologici*, in "Form@re", 2, 15, 2015, pp. 61-74.

Cescato S., *Tutorship e ruolo dei pari nella formazione in servizio di educatori e insegnanti*, in "Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione", 15(1), 2017, pp.127-138.

Chinazzi A., Mussi A., Buffon V., Bove C., *Cooperative approaches and ICTs for promoting social inclusion at school. Lessons from a scoping review*, in "Q-TIMES WEBMAGAZINE", 1, 2023, pp. 261-270.

Dewey J., *How We Think*, Boston, MA, Heath & Co., 1933, tr. it. *Come pensiamo*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2019.

EU, *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care, 2014*; tr. it. A. Lazzari (a cura di), *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia. Proposta di principi chiave*, Bergamo, Zeroseiup, 2016.

Lazzari A., *Le percezioni di educatori e insegnanti rispetto alle ricadute della formazione in servizio sulle pratiche educative. Risultati di uno studio sistematico della letteratura condotto in ambito Europeo*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", VII, 1, 2014, pp. 246-257.

Mezirow J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco, Jossey Bass-Wiley & Sons, 1991; tr. it. *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.

MIUR, 2021 *Linee pedagogiche per il Sistema integrato 0-6*, <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/> (consultato in data 10/11/2023).

MIUR, 2022, *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/> (consultato in data 10/11/2023).

Moran M.J., Bove C., Brookshire R., Braga, P., Mantovani, S., *Learning from each other: The design and implementation of a cross-cultural research and professional development model in Italian and U.S. toddler classrooms*, in "Teaching and Teacher Education", 63, 2017, pp. 1-11.

Moran M.J., Brookshire, S., Bove, C., Braga, P., Mantovani, S., *Co-Constructed Research Design: Lessons on Equivalency and Teacher Participation in a US -Italian Professional Development Study* in S. M. Akpovo, M.J. Moran, R. Brookshire (Eds.), *Collaborative cross-cultural research methodologies in early care and education contexts*, New York, Routledge/Taylor & Francis, 2018, pp.134-149.

Moretti G., *Il tutor dei docenti neoassunti come risorsa per lo sviluppo professionale dei docenti: un percorso di formazione*, in Fiorucci M., Moretti M. (a cura di), *Il tutor dei docenti neo assunti*, Roma, RomaTrE-Press, 2019, pp. 15-34.

Mortari L., *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Milano, Bruno Mondadori, 2010.

Striano M., *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Napoli, Liguori, 2021.

Tobin J., Wu D.Y.H., Davidson D. *Preschool in Three Cultures: Japan, China, and the United States*, New Haven CT, Yale University Press, 1989; tr. it. *Infanzia in tre culture. Giappone, Cina e Stati Uniti*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.

Tobin J.J., Mantovani S., Bove C., *Methodological issues in video based research*, in M. Tarozzi, L. Mortari (Eds.), *Phenomenology and human science research today*, Bucarest, Zeta Book, 2010, pp. 204-225.

Tochon F.V., *From video-cases to video-pedagogy: a framework for video feedback and reflection in pedagogical research praxis*, in R. Goldman, R. Pea, B. Barron, S.J. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences*, New York: Routledge, 2007; tr. it. *Dai video-casi alla video-pedagogia. Una cornice teorica per il video feedback e la riflessione con i video nella pratica della ricerca pedagogica*, in Goldman R., Pea R., Barron B., Derry S.J. (a cura di), *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*; tr. it. Milano, Raffaello Cortina Editore, 2009, pp. 83-101.

Vermersch P., *Descrivere il lavoro*, Roma, Carocci, 2005.

Wenger E., *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*, Cambridge UK, Cambridge University Press. 1998; tr. it. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.

Data di ricezione dell'articolo: 14 settembre 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 14 e 27 ottobre 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 11 novembre 2023