



Tirocinio Formativo e di Orientamento
Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche
Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa"
Università degli Studi di Milano – Bicocca

Workshop anno accademico 2021/22

Rilevare Bisogni Sociali

15 novembre 2021

Conduttrici

Dott.ssa Anna Gatti
Dott.ssa Monica Cristina Massola

Partecipanti

Bagnasco Carlotta
Carchen Laura
Clerici Arianna
Locati Monica
Papini Anna
Pluchino Sara
Ricigliano Daniela
Turconi Igor Stefano

INDICE

I principali contenuti	1
La metodologia utilizzata.....	5
Gli aspetti teorici.....	6
Connessioni con le conoscenze del corso di laurea.....	7

I principali contenuti

L'incontro si è aperto con la presentazione dell'associazione di promozione sociale Metas (<https://www.associazionemetas.it/wp/>), di cui fanno parte le conduttrici, la dott.ssa Anna Gatti, educatrice e pedagoga, e la dott.ssa Monica Cristina Massoli, educatrice e psicomotricista. L'APS si occupa principalmente di formazioni e supervisioni per professionisti/e e volontari/e impegnati/e in contesti educativi (scuole, comunità, centri diurni, servizi di Tutela Minori...). La sua azione non è circoscritta a un ambito specifico, ma la sua specificità è nella scelta dell'approccio pedagogico legato alla Clinica della Formazione (le conduttrici hanno frequentato la Scuola di consulenza pedagogica dello Studio Dedalo, nato da due allievi di Riccardo Massa). Il suo territorio di intervento è la zona di Treviglio, in provincia di Bergamo.

Le dott.sse Anna Gatti e Monica Cristina Massoli ci hanno spiegato che l'obiettivo del workshop, giunto alla terza edizione, è di tenere traccia dei bisogni sociali che stanno emergendo nei servizi che attraversiamo. Nel lavoro educativo, infatti, dobbiamo sempre chiederci qual è il bisogno – individuale o collettivo – a cui le nostre pratiche rispondono o vogliono rispondere. L'educazione è necessariamente questione di gesti e azioni, ma il “fare” da solo non basta e deve essere accompagnato da un processo di meta-riflessione. Se da un lato le fasi di cambiamento nell'equipe o nel servizio stimolano in modo particolare le domande, dall'altro non bisogna mai smettere di chiedersi: “Quello che sto facendo è utile? È sufficiente?”.

Nel giro di presentazioni, in cui ci è stato chiesto di condividere a ruota libera quali servizi conosciamo direttamente come professionisti/e o tirocinanti e quali bisogni rileviamo in tali contesti, è emerso che tutte/i noi stiamo svolgendo un lavoro di primo livello come educatrici/tori o come insegnanti. Le diverse esperienze che stiamo facendo ci hanno portate/i a contribuire al dibattito con punti di vista differenti.

Due di noi lavorano in servizi per l'infanzia, in particolare un asilo nel bosco per la fascia 3-6 anni, raccontato come una “bolla privilegiata” che consente attenzioni non applicabili in altri contesti, e un nido. In questo ambito, i bisogni rilevati si riferiscono soprattutto al rapporto con la natura e a quello con la tecnologia. Le educatrici, vedendo i/le bambine/i meno coinvolti/e rispetto ai/alle loro coetanei/e di qualche anno fa nelle attività proposte, sentono l'esigenza di aiutarli a relazionarsi con la tecnologia in modo che sia una delle loro tante esperienze e non sostituisca tutte le altre; al tempo stesso, osservano che anche i genitori sono in difficoltà a gestire questo aspetto e si interrogano quindi su come possono sostenerli. Nel nido, ad esempio, le educatrici, in risposta al bisogno dei/delle bambini/e di sperimentare momenti diversi dalla fruizione di dispositivi digitali, hanno scelto di smettere di usare i video di YouTube come “ninna nanna” e di cantare piuttosto in prima persona una

canzone per accompagnarli nell'addormentamento. Un'altra fatica dei genitori è legata all'attraversare l'esperienza della maternità/paternità nel periodo pandemico che dà meno opportunità di contatti e confronto con altri genitori.

Altre/i partecipanti lavorano invece come insegnanti di sostegno o educatori/trici scolastici/che nei diversi gradi di istruzione (quest'ultimo impegno si affianca per alcune/i all'educativa domiciliare). Rilevano, a scuola, un grande bisogno di socialità e di contatto (fra loro e, nelle fasce d'età inferiori, anche con la figura adulta) degli/delle alunni/e, che è nato dalla privazione vissuta nel periodo del lockdown e della Didattica a Distanza e che mal si concilia con il distanziamento fisico ancora necessario e in generale con l'attuale impostazione delle lezioni. Vi è anche una maggiore fatica a stare seduti/e al banco e a mantenere l'attenzione. Docenti ed educatori/trici, proprio nel tentativo di ottenere l'attenzione, sentono il bisogno di proporre anche attività meno strutturate e di integrare l'utilizzo della tecnologia, pur non sapendo bene come fare. Emerge trasversalmente la necessità di cambiare il modo in cui è organizzata la scuola, senza cancellare quello che c'è già e che funziona. Gli/le educatori/trici hanno poi l'esigenza di un maggiore riconoscimento della specificità del loro ruolo, soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado dove il focus quasi esclusivo sulla didattica rende più difficile presidiare un'attenzione agli aspetti relazionali e alle autonomie.

Altre due voci sono di educatrici che lavorano con mamme e bambine/i rispettivamente in una comunità residenziale e in uno Spazio Mamme, un progetto territoriale in un quartiere alla periferia di Milano. In comunità, l'équipe sente la necessità di innovazione e cambiamento per non cadere nel "si è sempre fatto così" o nell'assistenzialismo e per promuovere realmente l'autonomia. Nello Spazio Mamme sono evidenti i bisogni concreti delle madri, molte delle quali provengono da altre nazioni: avere il necessario per affrontare le spese quotidiane, imparare l'italiano, trovare un lavoro oppure conciliarlo con la cura dei/delle figli/e, che spesso non riescono ad accedere al nido o in misura minore alla scuola dell'infanzia e non possono essere affidati/e ai/alle nonni/e rimasti/e nel Paese di origine... Per rispondere ad alcune necessità più complesse – legali, economici, psicologici... – entra in gioco il lavoro di rete. L'équipe, oltre a raccogliere le richieste delle mamme, cerca anche di favorire la presa di consapevolezza di altri possibili bisogni dei/delle bambini/e per la loro crescita: ad esempio, proporre un incontro in biblioteca è un invito alle mamme a tener presente l'importanza del contatto con i libri fin dall'infanzia, anche se loro non avevano chiesto alle educatrici informazioni sul prestito di libri.

In alcuni interventi, come ci hanno fatto notare le conduttrici, è emerso che la pandemia ha modificato alcune esigenze o le risposte ad esse e ne ha fatti nascere di nuove. Questo riguarda anche noi come studenti e studentesse universitari/e: ad esempio, l'emergenza sanitaria rende più difficile trovare un servizio in cui svolgere la ricerca sul campo. Il periodo di sospensione di molte attività lavorative, nel

primo lockdown, ha suscitato un nuovo desiderio di formazione nelle persone adulte, che hanno delle necessità legate alla conciliazione dei loro molteplici impegni di studio, di lavoro e familiari. La didattica a distanza, insieme alle videoregistrazioni, per alcune/i è stata (e in parte è ancora) una risorsa che favorisce questa conciliazione, mentre per altre/i è stata una causa di disagio e ha impedito di soddisfare i bisogni di socialità e di confronto informale con compagne/i e docenti.

La discussione si è spostata nuovamente nell'ambito della scuola e dei servizi educativi per l'infanzia e abbiamo provato ad applicare la domanda "di chi è il bisogno?". La lezione frontale è un bisogno degli/delle alunni/e, per imparare quello che la società richiede, o dei/delle docenti, per gestire le attività con meno fatica? Il contatto con la natura offerto dall'asilo nel bosco è un bisogno dei/delle bambini/e oppure dei loro genitori che hanno difficoltà a relazionarsi con contesti più istituzionali?

Riguardo al nido, emerge una riflessione sul proporre ai bambini un ambiente "senza regole": il rischio percepito è che in assenza di riferimenti normativi chiari i piccoli non si possano attivare perché non sanno quali sono i limiti all'interno di quel contesto. La dimensione delle regole appare fondamentale per poter permettere loro di agire. In questa prospettiva una partecipante mette in evidenza come l'essere stata inserita in un ambiente di formazione "rigido", strutturato, le ha insegnato ad avere una struttura personale. Tale questione viene riformulata dai conduttori sotto forma di domanda di ricerca per capire quale sia il rapporto tra destrutturazione e autoregolazione, ma anche come si coniuga la proposta di materiale destrutturato con lo sviluppo delle capacità attentive. Alcuni evidenziano come nella scuola dell'infanzia o in altri contesti come la comunità o il nido, il destrutturato favorisca lo sviluppo dell'attenzione nei bambini, proprio in relazione alla possibilità di utilizzare e interpretare in modi diversi materiali e oggetti presenti nell'ambiente circostante.

La domanda diviene più complessa in riferimento al contesto scolastico, vincolato dalla mancanza di spazio e dalla presenza dei banchi. Viene richiamata l'attenzione verso piccoli accorgimenti, riguardanti il posizionamento reciproco nello spazio, a partire dalle riflessioni della Montessori sui possibili disturbi causati dai banchi. Nella scuola si fa sentire la necessità di banchi e sedie più ergonomiche, adatte ai bisogni fisici delle persone, l'esigenza di alternare le lezioni frontali a momenti partecipati o di attività motoria. Si apre dunque una riflessione a più voci riguardo alla possibile presenza di elementi da palestra all'interno dell'aula scolastica e la domanda rispetto a come coniugare la necessità di movimento del corpo con l'apprendimento.

A questo punto sembrano emergere due nodi in particolare. Il primo concerne la dimensione social-digital calata nel contesto formativo, riguardo alla quale non abbiamo abbastanza chiavi di lettura, poiché non sappiamo ancora usare gli strumenti tecnologici e non abbiamo ancora piena consapevolezza della loro portata. Le parole chiave che affiorano sono *complessità*, *criticità* ed *esperienza*. Il secondo è il tema dell'emergenza pandemica, che ha posto nuove domande sui corpi,

facendo emergere allo stesso tempo delle contraddittorietà: corpi che hanno bisogno di elementi di struttura e di destrutturazione; corpi, fisicità, presenze fisiche che stanno imparando attraverso qualcosa che non è la presenza fisica; la presenza ineludibile delle istituzioni che generano vincoli e limiti, ma allo stesso tempo il bisogno di apprendere con il corpo. Questo sembra incidere e influenzare gli sguardi e i pensieri sui propri servizi e sul proprio lavoro, ma non si sa ancora in quale direzione. La presenza di ciascuno di noi può contribuire a creare dei cambiamenti all'interno dell'organizzazione, che è necessaria e imprescindibile. Ci si chiede però per chi sia quest'organizzazione, a quali esigenze sia capace di rispondere: a quelle di chi vi lavora, a quelle dell'utenza, a quelle dell'organizzazione stessa.

Rispetto al rapporto di influenza reciproco tra corpo e spazio, si evidenzia la necessità di indagare le possibilità di movimento e l'allestimento degli spazi, ma anche la possibilità di modificare gli ambienti che non rispondo ai bisogni dei destinatari. Come viene allestito l'ambiente, infatti, influenza ciò che accade al suo interno. Riccardo Massa definisce *setting* tutto ciò che ha a che fare con la scena educativa: struttura fisica, contesto, attori, materiali e relazione. Il setting è ciò che accade nel mezzo: non si può allestire poiché nasce dall'interazione con l'altro. Il professionista dell'educazione può allestire il contesto e modificare le posture, ovvero le posizioni fisiche e le modalità di relazione con l'altro.

La dimensione della postura chiama in causa l'intenzionalità e pone l'interrogativo rispetto a quale sia il possibile rapporto tra intenzionalità e incidentalità (ovvero ciò che accade al di là del fatto che l'educatore o l'insegnante l'abbia pensato, strutturato e organizzato) all'interno di contesti educativi. L'attenzione e l'interesse per queste questioni servono a mantenere un atteggiamento di esplorazione e di ricerca. Emerge che l'intenzionalità è sottile da decifrare e si può trovare nell'attenzione nel porre determinate azioni e gesti, nella direzione dello sguardo dell'educatore/insegnante e nell'orientare lo sguardo dell'altro. L'intenzionalità ha a che fare con la progettazione e con la costruzione di un pensiero attorno alle azioni che il professionista mette in campo. Allo stesso tempo però l'educatore/insegnante nell'istituire spazi in cui sa cosa sta mettendo in gioco, non sa cosa porterà l'altro. Questo genera possibilità sempre nuove e traiettorie inedite.

Ci sono contesti in cui l'intenzionalità è evidente, il progetto è chiaro e gli interventi possibili sono definiti. In questi casi, aprire nuove possibilità rispetto ai bisogni sociali presuppone il dare delle risposte. La scuola, ad esempio, ha una funzione formativa fortissima, mentre un educatore di ADM deve sapere di cosa occuparsi, quali sono i bisogni, gli obiettivi, perché il contesto è meno chiaro. Occorre decodificare i diversi bisogni: tale lettura, da condurre sui contesti e sulle singole situazioni, è una parte di lavoro educativo fondamentale e altamente variabile.

A conclusione del Workshop, che ha rappresentato un'apertura di mondi e di scenari complessi e intrecciati, emergono nuove domande. In particolare, una partecipante fa notare come nella sua formazione ciò che ha imparato è che non c'è mai stata una risposta definitiva, bensì nuove domande che nascono da precedenti domande. Si riflette sulla generatività della dimensione delle domande, ma allo stesso tempo sul bisogno di trovare degli ancoraggi, delle cornici. Esistono a proposito tante cornici pedagogiche che fanno riferimento ad assunti ed assiomi che diventano misure e materiali della cornice, i quali servono a definire possibilità e vincoli della creazione dell'educazione stessa. Tali approcci pedagogici rispondono a quei bisogni entro cui continuare a generare domande. Ce ne sono alcuni più chiari, come la pedagogia del bosco e altri generati a partire da pratiche pensate in relazione a una determinata utenza (es. ICF), ma che possono essere trasposti in diversi contesti; oppure approcci più ampi come ad esempio la Clinica della Formazione, che pensa all'educazione a prescindere dal contesto in cui si muove, o la pedagogia montessoriana, che rappresenta un modello che si è diffuso, contaminando diverse realtà, restando però confinato nell'ambiente scolastico. E ancora, ci sono approcci più pedagogici o più sociali. È necessario conoscere le coordinate macro di tali approcci per poi calarli nei contesti specifici, declinandoli a livello soggettivo. Ogni professionista deve dunque trovare le proprie coordinate, che gli consentano di muoversi e all'interno delle quali continuare a interrogarsi. Due sono le metafore che emergono rispetto all'orientamento dello sguardo: la cornice e la bussola. Nel 2021 però non si parla più di approcci, ma di saperi che si contaminano a livello di sguardi e ambiti. Occorre dunque nutrire la capacità di interrogarsi, poiché educare è una pratica di incertezza. L'educatore viene paragonato alla figura della guida che conduce alla scoperta di nuovi mondi: è colui che conosce il territorio, ma il viaggio lo fa insieme agli altri e non sa cosa vi troverà. Questo è l'approccio scientifico della ricerca e la bellezza dell'incertezza del lavoro educativo.

A conclusione dell'incontro viene proposta una riflessione finale sul fatto che molte delle domande sono trasversali rispetto ai contesti educativi e alle utenze presenti in diversi servizi. Per questo il confronto con gli altri può essere una grande ricchezza. Se la pedagogia è un approfondimento dello sguardo, allora il porre anche la stessa domanda in contesti diversi è una competenza da sviluppare.

Metodologia utilizzata

Dopo una breve presentazione dell'Associazione e delle due conduttrici, il loro invito è stato quello di fare lo stesso: presentare noi e i bisogni rilevati in un servizio di nostra conoscenza per aprire un confronto riflessivo di natura pedagogica. In questo modo, attraverso la metodologia del *brainstorming* sono emerse le considerazioni di ciascun partecipante.

L'espressione *brainstorming* (letteralmente *tempesta di cervelli*) è entrata nell'uso comune per indicare una modalità di lavoro di gruppo in cui viene sfruttato il gioco creativo dell'associazione di idee. In questo modo, ogni persona del gruppo è stimolata a produrre in modo creativo quante più visioni possibili. Tale focus metodologico ha posto le sue fondamenta in due assunti principali: non criticare le idee degli altri e apertura a tutti i capovolgimenti di opinioni.

Così facendo, è derivato spontaneamente un confronto a partire dalla condivisione delle considerazioni di ogni partecipante. Dai vari contributi sono scaturiti punti di partenza e conflitto positivo utili all'emersione dei molteplici punti di vista, non necessariamente coincidenti con il proprio. Ciò che diventa rilevante nel pensare insieme è la moltiplicazione di sguardi: dalle differenze e dal conflitto di interpretazioni nasce una possibile nuova composizione o meta – composizione. L'ipotesi sistemica – il prodotto in divenire della composizione è più della somma delle sue parti: è un convivere attraverso la comunicazione che coniuga la dimensione epistemologica a quella sociale e politica, creando così un Noi, cioè quella struttura pratica (*embodied ed enacted*) che connette idee, persone e cose e che consente alla mente collettiva di esistere a un livello logico diverso da quello delle sue parti individuali.

Le conduttrici hanno posto domande riflessive, che aprono possibilità anziché chiudere nei vincoli e in risposte stereotipate, attivando processi di auto-osservazione. Non c'erano risposte giuste o sbagliate ma lo scopo era indurci a riflettere, facendo emergere i bisogni e segnali di disagio all'interno dei servizi educativi oggetto del nostro confronto. In prima analisi queste domande sono risultate spiazzanti, generando silenzio; ma, poi, ognuno di noi ha iniziato a ragionare e a lavorare sulla domanda posta.

Gli aspetti teorici

Come specificato nelle prime righe, l'approccio pedagogico di riferimento delle conduttrici è quello della clinica della formazione, la quale consiste nello studio e nell'esplorazione dell'esperienza formativa così come essa appare nella sua quotidianità, a cui rivolge uno sguardo interrogante per far emergere problematicamente sia il piano manifesto dei fenomeni e degli eventi sia il piano delle "latenze" della formazione.

Tra gli aspetti teorici di riferimento sono state citate alcune delle pedagogie attiviste nate dal 900 in poi che stanno lentamente modificando il modo di concepire l'educazione e la formazione all'interno dell'istituzione. La pedagogia maggiormente nominata e conosciuta dal gruppo è stata la pedagogia montessoriana ideata da Maria Montessori nei primi anni del 900 dapprima diffusa a Roma, con la creazione di classi all'interno di un edificio popolare chiamato "La casa dei bambini", e

successivamente in tutto il mondo. La caratteristica fondamentale di questo metodo attivista, come di tutti quelli che vengono definiti e si definiscono come tali, sta nel considerare i bisogni del bambino al centro del discorso pedagogico. Questo si traduce con un ascolto attento e autentico della loro persona e con la preparazione di un ambiente a misura di bambino che possa permettere lo sviluppo spontaneo dell'autonomia e la manifestazione di una maggiore libertà nel seguire i propri interessi e il proprio modo di esprimersi. Il contesto, che assume così un importante ruolo formativo, deve essere bello e armonico, ordinato, pulito, stimolante e progettato con la presenza di specifici materiali per lo sviluppo cognitivo, sensoriale e motorio che varia a seconda dell'età dei bambini. Inoltre è visto come funzionale un ambiente che richiami la vita pratica della cultura di appartenenza, in modo che i bambini riescano a svolgere attività quotidiane utili per la loro futura esperienza e possano sviluppare competenze trasversali a tutte le attività come la concentrazione, l'autonomia, il coordinamento. È significativo ricordare che questo metodo nasce da un approccio scientifico in cui l'osservazione è lo strumento per eccellenza utilizzato per raccogliere e comprendere le scoperte autentiche e spontanee del bambino e il corpo viene riscoperto e valorizzato come canale privilegiato.

Un'altra pedagogia citata da una delle partecipanti e che possiede molte connessioni con quella montessoriana è la pedagogia del bosco. Nata agli inizi degli anni cinquanta in Danimarca da Ella Flatau affonda le radici nelle teorie socio-costruttiviste, nella neuro-psicologia e nell'ecologia, intesa come quella disciplina che studia il rapporto tra natura e umano e che possiede una visione non antropocentrica. Anche in questo approccio l'ambiente è basilare nello sviluppo del bambino, ma ciò che viene favorito è l'immersione nel selvatico, poiché la natura possiede in sé l'ordine e l'armonia necessaria per un funzionale sviluppo sensoriale, motorio e cognitivo del bambino che si sintonizza con i ritmi naturali. L'apprendimento avviene attraverso il gioco spontaneo che fa emergere gli interessi intrinseci dei bambini e che li accompagna in una scoperta autentica del mondo e di sé. L'adulto, come un guardiano, li accompagna in queste esplorazioni, mantenendo il ruolo di osservatore silenzioso necessario per dare forma a una documentazione che faccia emergere i rispettivi apprendimenti e che stimoli l'educatore a una continua meta-riflessione per capire i possibili rilanci. "È una visione completa dell'infanzia e dell'apprendimento e una cornice di riferimento in cui l'adulto continua a rimettersi in discussione e a riflettere sui bambini e sulla relazione con loro; è un orizzonte e una direzione di ricerca"¹. Un'altra autrice di riferimento che si connette con il concetto di cornici è Marianella Scavi, etnografa che diffonde la metodologia umoristica e la gestione creativa dei conflitti. Attraverso un ascolto attivo e una autoconsapevolezza emozionale si può arrivare ad essere più consapevoli delle proprie cornici di riferimento che si costruiscono all'interno del contesto culturale

¹ S.Negro, *Pedagogia del bosco*, Terra Nuova, Firenze, 2019, pg.8

in cui cresciamo. Ritorna lo stretto nesso con una teoria socio-costruttivista in cui le esplorazioni di nuovi contesti ci dà la possibilità di generare altri sguardi, di sognare nuovi mondi.

Connessioni con le conoscenze del corso di laurea

Durante la partecipazione al Workshop, sono emerse più volte le diversità di pensiero degli attori coinvolti, dovute probabilmente a una cultura valoriale e professionale propria e insita di soggettività. Potremmo dire che il minimo comune multiplo preponderante dei partecipanti è stato l'essere degli educatori professionali; tuttavia, in ogni componente emergeva l'unicità con cui veniva sentita, vissuta e verbalizzata la professione. Tale aspetto è emerso soprattutto quando ci è stato dato il compito di leggere alcuni dei possibili bisogni sociali delle persone destinatarie dell'intervento educativo: in questo frangente vi è stata una comunanza di pensieri concordanti e discordanti che hanno reso evidente il modo totalmente soggettivo di (ri)piegarsi verso la professione educativa, nonostante un percorso formativo e professionale simile. La modalità destrutturata con cui è stato condotto il workshop ha permesso un brainstorming generale di più menti che si sono impegnate nel sostenere, condividere e, talvolta, negoziare la propria e l'altrui tesi.

Le connessioni con le conoscenze del corso di laurea sono state molteplici e hanno toccato concettualizzazioni quali il pensiero riflessivo di John Dewey, l'approccio della clinica della formazione di Riccardo Massa, il significato educativo – pedagogico di cornice e di premessa di Laura Formenti.

La clinica della formazione di Riccardo Massa si propone lo studio e l'esplorazione dell'esperienza formativa così com'è nella sua quotidianità, a cui rivolge uno sguardo interrogante per fare emergere il piano non manifesto dei fenomeni e degli eventi, sia il piano delle latenze della formazione, ossia l'insieme delle immagini, delle rappresentazioni cognitive, delle dinamiche affettive, dei modi di pensare e significare l'educazione, delle mappe e degli schemi mentali, di modelli culturali pedagogici, delle trame relazionali, delle dimensioni emotive che sottostanno al concreto dispiegarsi delle vicende educative.

Sono emerse, inoltre, una pluralità di metodologie pedagogiche verso cui ogni componente del gruppo si orientava: dagli approcci metodologici più strutturati come, ad esempio, quello montessoriano, che prevede una strutturazione di spazi, tempi e materiali di vita; sino agli approcci meno strutturati come, ad esempio, quello usato nella didattica capovolta o flipped learning, ossia un approccio metodologico che ribalta il tradizionale ciclo di apprendimento fatto di lezione frontale, studio individuale a casa e verifiche in classe, rendendo il tempo – scuola più produttivo e funzionale. A tal proposito, sono emerse differenti considerazioni che possiamo sintetizzare con le domande: “Qual è l'approccio

considerato più efficace ed efficiente?” e ancora “Verso quale tipo di approccio un educatore dovrebbe orientarsi? Strutturato o destrutturato”?

Le due domande hanno poi portato inevitabilmente ad un ultimo quesito ovvero se effettivamente sia possibile ricercare un equilibrio tra la tradizionale lezione frontale e i nuovi metodi d'apprendimento dinamici e destrutturati.

In questa discussione si è fatto riferimento ad esempio ai metodi educativi proposti da Maria Montessori, la quale proponeva una scuola impostata sulla base dei bisogni fisici ed evolutivi del bambino: l'apprendimento infatti nelle scuole che seguono il metodo Montessori non segue i tempi della lezione frontale tradizionale, ma quelli personali del bambino; l'educatore non impone l'apprendimento, ma crea le giuste condizioni e fornisce gli strumenti adeguati perché il bambino apprenda di sua spontanea volontà. Inoltre, la pedagoga del primo Novecento metteva in luce i rischi ortopedici connessi alla posizione che i bambini sono costretti a mantenere per lungo tempo sulle sedie e sui banchi della scuola tradizionale.

È bene tenere presente però che non si può parlare di approccio puro, ma si può parlare di saperi.

Come constatato durante il workshop, infatti, ogni realtà e contesto educativo porta con sé una propria cultura organizzativa che può comprendere gli assunti taciti condivisi, i valori dichiarati, le metodologie d'intervento, la costruzione di significati, il simbolismo interno e, infine, il rapporto tra l'organizzazione e la realtà esterna. A tal proposito, è possibile affermare che in un certo qual modo le modalità con cui un professionista educativo legge i bisogni sociali siano potenzialmente oggetto d'influenza da parte della cultura organizzativa del settore educativo in cui operano oppure dall'insieme teorico e formativo degli apprendimenti conseguiti.

In conclusione, il gruppo è arrivato alla riflessione comune che vede l'educazione come una pratica d'incertezza in cui non è possibile avere una risposta corretta e certa, ma vi è la capacità di ogni operatore di interrogarsi, di riflettere e di crearsi domande, aspetti propri della professione educativa che delineano l'educatore come un professionista in continua ricerca. Come spiega John Dewey, il pensiero riflessivo deve costituire uno degli scopi dell'educazione ma dev'essere anche una competenza proprio dell'educatore; in tal senso la riflessione ha inizio quando cominciamo a indagare sulle garanzie che ci vengono offerte da alcune indicazioni e a verificare che giustifichino l'idea suggerita.