

# Nuova Secondaria Ricerca

# 5

gennaio 2016

CRISTINA CASASCHI (*PhD student in “Formazione della persona e mercato del lavoro”, Università di Bergamo*)  
L’osservazione degli allievi. Significati, strumenti, strategie

MARCELLO STROMMILLO (*Docente di filosofia e storia, Napoli*)  
Un confronto tra la retorica greca e la retorica vichiana

LIVIA ROMANO (*Università di Palermo*)  
Ecopedagogia e nonviolenza nell’era planetaria. La scelta vegetariana

ALESSANDRA FEROLDI (*Docente di lettere, Bergamo - PhD in Antropologia ed epistemologia della complessità*)  
L’arte dei materiali. Un progetto di ricerca azione

# L'osservazione degli allievi

## Significati, strumenti, strategie

Cristina Casaschi

L'osservazione in abito educativo è una formidabile occasione per conoscere meglio chi si ha di fronte e per poter riorientare la propria azione didattica. Si tratta di una competenza fondamentale di ogni insegnante, che tuttavia non è efficace se non esercitata con consapevolezza ed intenzionalità. Esistono diverse modalità e tecniche di osservazione, che si richiamano a loro volta a differenti paradigmi epistemologici e pedagogici. È bene quindi che l'insegnante non solo eserciti tale competenza nella sua quotidianità, ma sia anche cosciente dello scopo dell'osservazione, dei trabocchetti che essa comporta e delle novità cui essa spalanca.

*In the educational context, the observation is an important moment that helps you to better understand children and young people and to correct your didactic work. It has to be a fundamental competence of every teacher, but it can be not efficient if you don't use it consciously. Tools and methods, through which you observe, are different and each of them comes from a specific epistemological paradigm. It's important that the teacher actualizes these competence every day and that he is aware of goals, risks and discoveries which the observation involves.*

**A**l mare, tutti hanno avuto modo di osservare bambini e ragazzi giocare in spiaggia. È, quella del gioco, una situazione parzialmente ma significativamente indicativa della posizione dei bambini e dei ragazzi nell'interazione con il reale. Si tratta di una attività libera, scelta, intrapresa per iniziativa personale.

In spiaggia, che si tratti dei castelli di sabbia o della palla, delle acrobazie sulla battigia o delle gallerie, della pista di biglie o della caccia ai granchi, c'è chi è più propositivo e chi più gregario, chi più creativo e chi più schematico, chi più attento ai dettagli, o incostante, o timido, o intraprendente, chi mostra di avere un progetto e di disporsi a realizzarlo a mano a mano, con sistematicità e chi, viceversa, ispirato dal procedere del gioco, si lascia interpellare dalle situazioni, facendo nascere nuove idee e soluzioni ai problemi mano a mano incontrati, chi si sposta di gioco in gioco seguendo il richiamo di una volatile e volubile attrazione e chi osserva gli altri per imparare, per imitazione.

Chiunque abbia notato alcune di queste dinamiche ha osservato, e l'osservazione è una competenza fondamentale per ogni uomo, e per ogni educatore.

Lo è per un genitore, che si compiace nel guardare i progressi del proprio bambino e nello scoprirlo ad ogni istante essere unico e irripetibile; lo è per l'educatore professionale che nella sua frequentazione di un minore lo osserva costantemente per scoprire su che cosa far leva per sostenerne la crescita attivandone le risorse e potenzialità; lo è per un allenatore, attento a cogliere ogni

millimetrico progresso ed ogni piede in fallo del suo atleta; lo è, a maggior ragione, per un insegnante che unisce alla sua funzione educativa una specificità didattica legata all'insegnamento, all'apprendimento e alla valutazione.

L'osservazione è dunque un movimento naturale dell'essere umano, ma è anche un'azione intenzionale e funzionale ad una serie di scopi. Va quindi ben conosciuta, per essere messa al servizio di una molteplicità di processi conoscitivi e creativi e per ampliare e raffinare la propria capacità euristica professionale.

Pensando al tema dell'osservazione, sembrano immediatamente ben prestarsi ad uno scopo descrittivo le famose cinque *w* (*Five Ws*), regola aurea per ogni presentazione: *who, what when, where, why*, ovvero chi, che cosa, quando, dove, perché. Certamente la risposta a queste domande potrebbe orientarci opportunamente nelle declinazioni argomentative relative al tema. Ne trascurerebbe tuttavia le dimensioni fondative, ovvero l'inevitabile implicazione morale propria di ogni azione propriamente umana – come non può non essere un intervento educativo che possa dirsi tale – e il rapporto con lo scopo se non con il fine dell'azione stessa.

Riferendosi all'azione umana, l'orizzonte del fine è ineliminabile, anche se irrisolvibile. Il fine, in ottica tomistica aristotelica, è ciò a cui ogni cosa è naturalmente inclinata. Tale fine è anche il bene della cosa stessa, e questa *phýsis* presuppone l'esistenza di una sorta di movimento, l'*enérghēia* aristotelica, che la conduce verso la

sua essenza, il suo essere ciò che è<sup>1</sup>. Perché questo fine si realizzi via via, senza tuttavia compiersi mai del tutto, interviene la *téchne*, che pone degli scopi progressivamente orientati a raggiungere obiettivi parziali che possono, ma anche no, essere tracciati sul percorso di progressivo e ricorsivo appropinquamento al fine. Se il fine è nella cosa intrinseco ad esso, lo scopo è esterno ad essa, è scelto dall'uomo attraverso il processo di ideazione, modellizzazione e realizzazione materiale. Addentrando dal mondo delle cose più direttamente in quello degli uomini, è bene precisare che è l'uomo stesso, il fine. Egli può essere al contempo mezzo, ma mai solo mezzo<sup>2</sup>, e quindi mai orientato unicamente al raggiungimento di scopi, bensì alla propria inclinazione verso il fine. Una volta chiariti gli scopi, non potrà essere evaso il tema dei mezzi e degli strumenti atti a raggiungere tali scopi. Se essi rientrano nell'orizzonte del fine, è da valutare, non trattandosi di un automatismo. Come sempre accade in educazione, e tanto più in didattica, è bene tenere infatti presente che qualsiasi azione è portatrice non solo di una funzionalità operativa osservabile, ma anche di un significato, di un orizzonte antropologico, di una prospettiva etica che non si riduce mai all'azione stessa. I diversi stili di osservazione costituiscono un esempio lampante di questa coerenza (o incoerenza) caratteristica ed intrinseca. Allora, più che le *Five Ws*, potranno forse aiutarci le cause e le circostanze descritte da San Tommaso d'Aquino nella sua *Summa*. Rifacendosi a Cicerone, e ad Aristotele, Tommaso mette in luce come le categorie del chi, perché e che cosa siano di tipo causale (efficiente, finale e materiale), mentre il quando, dove, in che modo, con quali mezzi, afferiscano alle circostanze, ovvero di dimensioni che, pur essendo esterne all'essenza dell'atto, lo riguardano come misura, come qualità o come effetto<sup>3</sup>. Prima di Bacone, e poi Cartesio, Hume, Spinoza, il problema del rapporto tra causa finale e causa efficiente non si poneva; era chiara la gerarchia così come era chiaro, di conseguenza, il rapporto tra i fini, correlati positivamente alla causa finale dalla quale erano essi stessi generati, e gli scopi, raggiunti attraverso il "movimento" originato dalla causa efficiente. Con l'avvento della modernità, invece, questo tema diventa uno dei più decisivi dal punto di vista epistemologico. In senso classico i concetti di causa finale e causa efficiente afferiscono a dimensioni differenti, teleologico l'una, e gnoseologico l'altra. Con metodi diversi, sono entrambi considerati potenzialmente conoscibili; per Aristotele, conoscere non è semplicemente conoscere la causa efficiente, ma anche la causa finale. Con la modernità, il concetto di causa finale passa in second'ordine, quando non viene del tutto derubricato, e quello di causa efficiente diviene il centro

dell'attenzione. Così, il piano gnoseologico a volte si sovrappone a quello teleologico, relativizzandolo. Pensando all'osservazione, nel momento in cui si espunge l'idea di causa finale, ecco che tutto diventa "efficientabile", ovvero, una volta posseduti gli estremi conoscitivi, controllabile. Se io conosco la causa efficiente di un comportamento, posso, riproducendola, prevedere quel comportamento e, in fin dei conti, provocarlo. Controllare l'osservazione in quest'ottica parrebbe permettere di controllare la causa dei comportamenti e quindi, modificando la causa, si potrebbe ottenere una modifica dei comportamenti. Nella prospettiva, invece, della causa finale, seppure osservando si riconosca che ciò che accade è generato da una causa, essa non è nelle mani dell'osservatore poiché è finale, dunque l'osservazione potrà soltanto suggerire di orientare l'indirizzo del cammino verso quel bene (fine) compreso nella causa e nella natura stessa dell'altro osservato.

Ecco che i filoni contemplativi o schematizzanti dell'osservazione che verranno oltre presentati affondano qui le loro radici e i loro semi differenti *ab origine*. Ricordiamo dunque che, pur perseguendo degli scopi osservativi, l'educazione si rivolge sempre al fine, che è la persona propria e dell'educando. Come vedremo, un'osservazione orientata alle cause efficienti esalta la frammentarietà e l'illusione che basti ricomporre il quadro per addivenire all'intero dell'altro, e saprà cogliere elementi definitivi; un'osservazione rispettosa dell'altro e di sé come fini intangibili saprà a priori che dell'altro potrà conoscere solo riflessi e rimandi inesauribili e mai definitivi, avviandoci verso il compimento dei fini, che un educatore non può mai dimenticare approcciandosi alla propria e all'altrui integralità.

Procediamo dunque sinteticamente sulla via segnata da questi criteri esplicativi, invitando il lettore a paragonare quanto viene proposto con la sua situazione professionale. Ogni scelta didattica, infatti, non può che nascere in situazione, tenendo conto non solo della teoria a fondamento dell'azione ma anche, oseremmo dire soprattutto, della complessa e alchemica articolazione dei fattori di carattere personale, relazionale, organizzativo ed istituzionale in gioco.

1. G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000, p. 206 e segg. Nel volume sono ripresi e dettagliati i riferimenti ai testi aristotelici e tomistici.

2. «Non sii mai per gli altri un puro mezzo, ma sii per loro nello stesso tempo un fine», *La metafisica dei costumi. Parte prima. La dottrina del diritto*, Paravia, Torino 1923, p. 44.

3. Tommaso d'Aquino, *Summa Theologiae* I, II, qu.7, a. 3, 4.

## Che cosa significa osservare?

«Osservatore, uno dev'esserlo in senso erotico; nessun tratto, nessun momento ha da rimanergli indifferente, ma per converso deve pur avvertire la preponderanza sua, e usarne solo al fine d'aiutare l'apparenza a manifestarsi appieno. Per quanto dunque l'osservatore rechi con sé il concetto, conta egualmente che l'apparenza non patisca violenza e che il concetto sia visto nascere da quella».  
Søren Kierkegaard<sup>4</sup>

Osservare significa porre la propria attenzione su qualcosa o su qualcuno.

È chiara la matrice etimologica di derivazione latina del verbo, *observare*, termine a sua volta composto dalla particella *ob* (davanti, sopra, attorno) e *servare*, nel senso di custodire, salvaguardare, guardare attentamente trattando in sé. A sua volta la matrice greca *erûmai* richiama il trarre, trarre fuori per salvare, proteggere, vigilare, custodire; se ci riferissimo, ancora più a monte, alla radice sanscrita, ritroveremmo lo stesso senso di salvaguardia<sup>5</sup>. Potremmo fermarci qui, e non sarebbe poco.

Il senso stesso del termine, infatti, ci richiama potentemente ad una concezione di osservazione che non è prioritariamente speculativa, quasi avessimo lo strumento di uno specchio, o investigativa, pronta a rilevare quel che va, e quel che non va, bensì innanzitutto ad una osservazione volta a custodire e salvaguardare qualcosa che vale. Non può non venire alla mente a questo proposito il Vangelo di Luca quando narra lo sgomento di Maria nel ritrovare Gesù, dopo averlo perso, tra i dottori del Tempio. Certo, lei – da mamma- lo riprende, mette in evidenza la preoccupazione dei genitori, tuttavia, – da mamma - pur non comprendendo la sua conseguente risposta, «serbava tutte queste cose» che aveva osservato «nel suo cuore» (Lc 2, 51).

Una miniera, per ogni educatore, e per ogni buon insegnante, dunque l'osservazione.

Innanzitutto, il vedere, e lo stupore. Quando i genitori vedono Gesù nel tempio, restano stupiti.

Restano stupiti di fronte a qualche cosa che vedono, che è posto innanzi ai loro occhi. Che, potenzialmente, non si aspettano, e non è nel loro orizzonte cognitivo. Potremmo anzi dire che vedere il proprio fanciullo tra i dottori della Legge crea in loro una vera e propria dissonanza, in termini cognitivi<sup>6</sup>.

Tuttavia, a vedere si impara. Anche a vedere con gli occhi. Non è sufficiente avere qualcosa innanzi agli occhi per poter affermare non solo di saperlo vedere, attribuendo a questa azione un'intenzionalità che è volta ad assumere in sé ciò che è proposto allo sguardo, ma anche, semplicemente, di saperlo guardare.

Nel bambino che cresce questo guadagno funzionale è,

per così dire, naturale, ma non privo di fatica, impegno e continui e necessari aggiustamenti. Quando il neonato vede la casa delle apine girare sopra di sé, spalanca gli occhi e la boccuccia, stupito, e, attratto, protende le sue manine a toccarla, ancora inconsapevole della distanza e della profondità, percezioni e valutazioni visuo-spaziali e cognitive che elaborerà più avanti, per esempio scagliando ripetutamente il bicchiere pieno d'acqua a terra dal seggiolone, per vedere l'effetto che fa, e per la gioia della mamma.

Le ricerche scientifiche sulla cecità e sul recupero della vista, come anche le ricerche sullo sviluppo delle funzioni cerebrali, evidenziano inequivocabilmente come non sia sufficiente il disporre di un apparato visivo funzionante per poter affermare di vedere correttamente (se così si può dire), ma che, per farlo, sia necessario disporre di una serie di schemi interpretativi atti non solo ad attribuire significato al dato percettivo, ma anche a renderlo più completo mettendo nella giusta relazione i differenti elementi che, contemporaneamente, alla vista si presentano.

4. S. Kierkegaard, *Sul concetto di ironia in riferimento a Socrate*, BUR Rizzoli, Milano 1995, ed. digitale 2013, Introduzione. Per le altre citazioni in esergo ai paragrafi: J. Maritain, *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 1992 p.15; A. Conan Doyle, *Il mastino dei Baskerville*, Mondadori, Milano 1957, p. 30; A. Gabelli, *L'uomo e le scienze morali*, Successori Le Monnier, Firenze 1871, p. 52; M Bersanelli - M. Gargantini, *Solo lo stupore conosce. L'avventura della ricerca scientifica*, BUR, Milano 2003, pp. 8,45; A. Carrell, *Riflessioni sulla condotta della vita*, Cantagalli, Siena 2004, p. 35.

5. Vocabolario etimologico della Lingua Italiana di Ottorino Pianigiani (1907), [Osservare], [Serbare], versione web, url: <http://www.etimo.it/?pag=hom>, ultima consultazione 20-11-2015.

6. Il concetto di dissonanza cognitiva, cardine della psicologia sociale, non verrà ripreso esplicitamente nell'elaborato, tuttavia riveste un ruolo strategico nelle pratiche osservative, soprattutto se si è in grado di sostenere, osservando, sulla prima parte del processo, ovvero sul "disagio" provocato dall'evidente o apparente incoerenza tra due elementi. Il processo immediatamente conseguente, che porta il soggetto a ricercare una modulazione -a volte anche forzata- che riunisca i due elementi in un *continuum* coerente all'atto della decisione per l'azione, può andare nella direzione della modifica dell'ambiente, della modifica del proprio assetto cognitivo o della modifica del proprio comportamento. Quanto più il soggetto sarà centrato sul suo schema di consonanze o dissonanze, tanto più il tentativo di modifica sarà deciso. Se allo schema cognitivo prevalente si correla il potere di cui la persona dispone sull'ambiente, il tentativo di modificare questo, riportandolo verso un equilibrio noto sarà più forte, e vi sarà il rischio di perdere l'opportunità che quanto osservato apporti un riassetto del proprio orizzonte conoscitivo, esperienza significativa dal punto di vista identitario e formativo. Si pensi a quando un insegnante osserva in un gruppo di alunni un comportamento del tutto inatteso: potrà essere tentato di ridurne la portata, perché dissonante con l'idea pregressa del contesto, minimizzandolo o immediatamente modificandolo, senza sostenere in quello stato di incompiutezza e disorientamento che, solo, può favorire nuove forme di apertura conoscitiva sulla realtà. Un'altra perniciosa ma funzionale modalità di affronto della dissonanza, è quella propria dell'intellettualizzazione tipica di molta pratica docente. Grazie ad essa il nuovo e impreveduto viene "giustificato" alla luce del possesso di vecchi elementi esplicativi che, anche se non adeguati alla situazione, vengono piegati allo scopo. Il docente potrà così attendersi una prestazione negativa a partire dalla necessità di dare ragione a sé stesso di un precedente pregiudizio negativo sull'alunno anche se, nel tempo, esso si è rivelato infondato. Per il concetto di dissonanza cognitiva si veda L. Festinger, *Teoria della dissonanza cognitiva*, Franco Angeli, Milano 1997.

L'operazione della visione, in estrema sintesi, richiede funzionalità specifica ma anche, e soprattutto, selezione degli stimoli, aggregazione delle percezioni e attribuzione di significato. Molto interessante, per introdursi al tema non tanto da un punto di vista prettamente neurobiologico quanto, secondo punti di ingresso più vicini alla sensibilità educativa, è la narrazione che il neuropsicologo Oliver Sacks fa della vicenda realmente accaduta a Virgil, un uomo che aveva perso la vista in tenera età e la riacquistò, provvisoriamente, dopo quarantacinque anni. Quella che poteva, inizialmente, sembrare una benedizione, per lui come per altri pazienti nella sua condizione rischiò di divenire una maledizione. Faticò moltissimo a ricalibrare il suo essere nel mondo tenendo conto del suo nuovo canale comunicativo e percettivo. La mancata capacità di rappresentazione visiva gli impediva, ad esempio, di decodificare le espressioni facciali o di guardare la televisione; la nuova e incerta visione della profondità lo faceva inciampare quando prima, nel buio, sapeva muoversi perfettamente nello spazio, e così via<sup>7</sup>.

Anche la narrazione d'autore ci aiuta a comprendere quanto il fenomeno della selezione sia fondamentale per poter non solo ben guardare, ma rendere oggetto di pensiero ciò che si è osservato. Nel caso, ad esempio, del racconto di J. L. Borges *Funes, o della memoria*, ci si presenta un personaggio incapace di selezione e, quindi, in fondo, incapace di ragione razionale-relazionale, seppure abilissimo nel memorizzare e recuperare dati osservati. «Questi, non dimentichiamolo, era quasi incapace di idee generali, platoniche. Non solo gli era difficile di comprendere come il simbolo generico "cane" potesse designare un così vasto assortimento di individui diversi per dimensione e per forma; ma anche l'infastidiva il fatto che il cane delle tre e quattordici (visto di profilo) avesse lo stesso nome del cane delle tre e un quarto (visto di fronte). Il suo proprio volto nello specchio, le sue proprie mani, lo sorpredevano ogni volta»<sup>8</sup>.

Accorgersi di una presenza, della presenza delle cose, è la prima e fondamentale azione dell'uomo che conosce. C'è un momento in cui non c'è bisogno di fare altro, occorre solamente riconoscere il dato. E, come abbiamo visto, già questo 'fatto' non può essere dato per scontato. Nell'ottica gestaltica messa a fuoco Max Wertheimer ancor prima che da Kurt Goldstein, affinché questo avvenga, alla passività del soggetto che riceve lo stimolo, si correla la sua stessa attitudine attiva a recepire quale stimolo non solo ogni singolo fattore percepito, bensì le configurazioni unitarie in cui tali stimoli elementari si compongono. Se osserviamo un tramonto in montagna, la percezione, seppure scindibile in fattori termici, luminosi, tattili, visivi, viene unificata in una sintesi d'in-

sieme che non annulla le parti che la compongono ma che ne supera la somma algebrica.

Questo punto di forza della percezione umana è anche un rischio, nel momento in cui diviene quasi un'attitudine naturale a riunire stimoli discreti in un tutto unitario e significativo anche quando la loro messa a fattor comune non basterebbe a giustificare quell'intero. Si pensi ai noti effetti ottici che sembra quasi impongano alla nostra mente di vedere qualcosa che non c'è o di vedere secondo presupposti rapporti spaziali in realtà inesistenti (come ad esempio nel triangolo di Kanizsa<sup>9</sup>).

Le acquisizioni della Gestalt ci rendono consapevoli di uno dei più grandi vantaggi e di uno dei più grandi rischi in cui può incorrere la ragione umana: la sintesi, e il confonderla con la induzione indebita.

È bene esserne ancor più consapevoli quando oggetto dell'osservazione non è, per l'appunto, un oggetto, bensì un soggetto. Ma di questo si tratterà più avanti.

Siamo, ora, giunti alla consapevolezza dello stare di fronte al dato.

Dato, lo dice la parola, non è qualche cosa che emana da me.

Sebbene non si possa prescindere dallo sguardo personale nel conoscerlo, come anche il costruttivismo – senza considerare i suoi eccessi postcostruttivisti e relativisti<sup>10</sup> – ci ha fatto notare, il dato è qualche cosa, appunto, che è posto, è offerto, ma è comunque altro-da-me.

Fin qui, fatta salva la dimensione attiva sopradescritta in termini gestaltici, la posizione del soggetto è passiva, ovvero è la posizione di chi permette, senza difendersi, di lasciarsi "colpire" da ciò che si impone da sé, dal dato, appunto.

Ma che cosa mette in moto il desiderio di conoscere più a fondo ciò che si presenta allo sguardo? Lo stupore.

La ragione umana è messa in moto dalla realtà, e ciò che viene messo in moto è, innanzitutto, un'attrattiva, un'energia affettiva.

La posizione di passiva ricettività diviene allora, piano piano, movimento attivo. Dalla contemplazione si passa all'azione; da una forma di conoscenza noetica, direbbe Aristotele, ad un movimento proattivo del soggetto volto alla conoscenza.

Ed è qui che l'osservazione, nutrita da un momento contemplativo di carattere cairotico e non cronologico, di-

7. O. Sacks, *Un antropologo su Marte*, Adelphi, Milano 1998, pp. 159-214.

8. J.L. Borges, *Funes, o della memoria*, in *Finzioni (1935-1944)*, Einaudi, Torino 1995, pp. 97-105.

9. Cfr. G. Kanizsa, *Organization in Vision: Essays on Gestalt Psychology*, Praeger, New York 1979, Fig. 3.2.

10. P.A. Boghossian, *Paura di conoscere. Contro il relativismo e il costruttivismo*, Carrocci, Roma 2006.

venta atto di conoscenza non solo estetico ma anche intenzionale e profondo, e dunque atto creativo.

L'osservazione si configura quindi quale forma di rilevazione finalizzata al riconoscimento, alla scoperta, all'esplorazione e alla conoscenza di un determinato fenomeno. Consiste nella raccolta e nella descrizione il più possibile fedele e completa di un particolare evento/comportamento e delle condizioni in cui esso si verifica.

Nell'osservazione, dunque, non è indifferente l'esistenza, l'intensità e la significatività della relazione che intercorre tra l'osservatore e l'osservato.

Non è la stessa cosa contemplare il Gran Sasso per puro piacere estetico

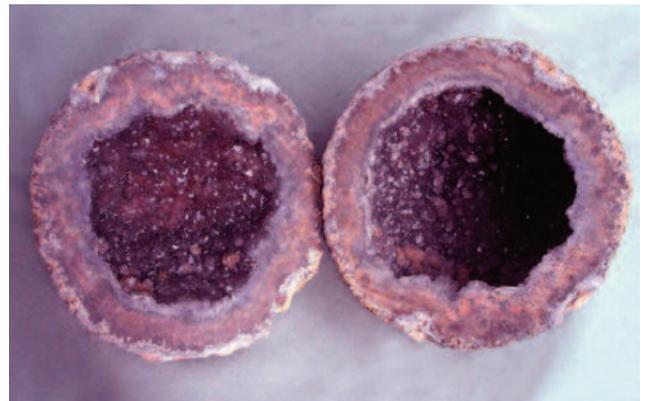


od osservarlo mettendosi nei panni dell'alpinista che si propone di scalarlo. Per lui ogni anfratto, ogni forra, ogni via alla vetta possono essere decisivi, e vengono osservati minuziosamente, valutati, ponderati. Guai se l'osservazione fosse approssimativa o se l'alpinista leggesse ciò

che vede alla luce del suo pregiudizio, o di una presunzione (magari di facilità relativamente ad un passaggio invece insidioso). Il suo sguardo affascinato e rapito, viceversa, dovrà farsi sempre più acuto, mirato, consapevole del dettaglio in rapporto al tutto, e in rapporto a sé, pur nella sproporzione assoluta tra sé e la montagna. Ma guai, allo stesso modo, se si appiattisse la visione ad una prospettiva bidimensionale, per la quale siamo portati a supporre (se non a credere) che ciò che si manifesta, ciò che si vede, sia il tutto, è tutto lì, fotografabile ed evidente.



Sappiamo bene, invece, che l'ormai noto "dato" al quale chi osserva offre la sua attenzione intenzionale, è solo in parte autosemantico, mentre in parte, e al contempo, è polisemico, ovvero è segno e dà segno anche di altro. Svela e vela. Introduce, ma non esaurisce.



È la prospettiva fenomenologica a permetterci di dare ragione della contemporanea e irrisolvibile ricchezza dello stare di fronte al fenomeno assumendolo e rispettandolo nella sua manifestazione situazionata, ben sapendo, tuttavia, che esso non si esaurisce nel suo stesso manifestarsi che, tuttavia, ha una sua unitarietà.

Osservare, dunque, permette di notare, registrare, correggere, ma non sempre – occorre precisarlo – di capire. Osservare ci rende spettatori passivi e protagonisti attivi, ma richiede pazienza, accettazione, tolleranza alla frustrazione.

È molto importante distinguere l'esigenza di capire (afferrare), dalla prospettiva del comprendere (tenere dentro, abbracciare con la mente) distinzione che, come vedremo, ha conseguenze concrete nella scelta della modalità di osservazione.

Tutto può essere abbracciato, non tutto ciò che viene abbracciato nella sua interezza può essere afferrato, decodificato nelle sue parti e nella relazione tra le stesse, può essere capito. Occorre mantenere desta una delle competenze più difficili per un professionista che, come l'insegnante, vede nella ricerca continua e nel riconoscimento e attribuzione di senso alcune delle cifre specifiche<sup>11</sup> della sua professionalità. Si tratta di quella che i poeti prima (J. Keats) e gli psicologi poi (W. R. Bion) hanno definito come "capacità negativa", ovvero «capacità che un uomo possiede se sa perseverare nelle incertezze, attraverso i misteri e i dubbi, senza lasciarsi andare ad un'agitata ricerca di fatti e ragioni»<sup>12</sup>.

La capacità di tollerare di non capire sta a significare l'importanza di sostare nell'attimo presente, nel qui ed ora - un qui ed ora carico della storia che l'ha preparato e gravido del futuro verso cui si protende - senza la pretesa di capire tutto, subito e bene. Significa, ancora, accettare di "stare" nelle cose, nelle situazioni, di viverle fino in fondo osservandole, perché l'osservazione è come una luce che illumina, rende più chiaro, più ricco di dettagli, più curioso ed interessante, ma non necessariamente privo di mistero, ciò su cui si posa.

### Perché osservare?

*«Il bimbo è così ben esaminato mediante i vari tests e studiato; i suoi bisogni son così ben precisati; la sua psicologia è così chiaramente analizzata; i metodi per rendergli sempre tutto facile così perfezionati che il fine di tutti questi lodevoli miglioramenti corre il rischio di essere dimenticato o trascurato».*

Jaques Maritain

Osservare è un'azione intenzionale impegnativa, ma vale la pena darle spazio e tempo.

Il guadagno è per chi osserva, per chi è osservato e per coloro che con questa diade entrano in relazione educativa.

E qual è il guadagno? Osservare permette di fare scoperte inattese, sull'altro ma anche su di sé, e di riorientare la propria azione ai fini del raggiungimento del suo scopo, nel rispetto del fine, che nella relazione educativa è sempre coincidente con l'essere stesso persona a tutto tondo, sia sé sia il proprio alunno, e che, di conseguenza, non è nel potere delle mani e nemmeno della mente dell'educatore, e questa è una fortuna. Nessuna persona che desideri realmente il bene dell'altro può, infatti, ritenere che questo si esaurisca nel proprio intimo punto di vista.

Così, l'osservazione educativa focalizza lo sguardo sul punto del cammino dell'altro, ma anche lo spalanca verso scenari di più ampio respiro che indicano una direzione verso la quale è possibile incamminarsi, anche insieme. Come vedremo poco oltre, trattando dei modi dell'osservazione, non è influente ai fini del guadagno osservativo la scelta di uno stile di osservazione, magari più accogliente e ricettivo o di un altro, magari di tipo sperimentale.

Il metodo, di cui parleremo poi, deve essere dettato dall'oggetto che mettiamo a fuoco.

La pratica dell'osservazione a scuola sostiene una serie di azioni peculiari della funzione docente.

In primo luogo, ricolloca correttamente il fuoco dell'agire docente sul fine del processo, che è sempre la persona nella sua olistica integralità. Anche la più minuziosa delle osservazioni, pur preziosa nelle evidenze analitiche che consegue, non dovrà dimenticare che si sta occupando di un dettaglio nell'intero dell'altro, e di un dettaglio che, scorporato da questo intero, si depotenzia non solo di significato, ma anche di correlazioni potenzialmente trasformative.

Se, per esempio, si osserva una difficoltà specifica di apprendimento in un ragazzo, oggettivandola, senza tener conto della persona a tutto tondo del ragazzo, si rischia di oggettivare la persona stessa, compiendo un'operazione ermeneutica ed epistemologica riduttiva e del tutto impropria. In questo senso, l'osservazione non comporta un guadagno ma una perdita.

Se l'agire educativo non può che rivolgersi al fine di ogni educazione, la sua declinazione pratica, didattica ed esperienziale, può ben porsi scopi. Nella scuola, specificamente ed esemplarmente, lo scopo di favorire l'apprendimento. In questo senso, una osservazione mirata potrà andare a cogliere indicatori discriminanti per constatare se e come il progressivo apprenditivo stia avvenendo.

11. D.A. Shön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993, p. 325.

12. Lettera di J. Keats a George e a Thomas Keats, 21 dicembre 1817, J. Keats, *Lettere sulla poesia*, Mondadori e-book, Milano 2014; la lettera si trova citata anche in W.R. Bion, *Attenzione e interpretazione*, Armando, Roma 2010, p. 169.

nendo e, qualora così non fosse, quali correttivi apportare non alla persona o all'atteggiamento dell'altro, quanto piuttosto al proprio fare didassi.

Un altro importante esito dell'osservazione infatti non è tanto quello, come ad una lettura superficiale si potrebbe pensare, di "modificare l'altro sulla base di quanto rilevato" quanto, sempre sulla base di quanto rilevato (anche nell'altro) di verificare se sia possibile, opportuno e strategico modificare il proprio personale posizionarsi nella relazione o nella pratica professionale. Il cambiamento dell'altro è un esito possibile, fra l'altro affidato in radice alla sua libertà, il proprio, invece, è un compito di responsabilità sul quale ciascuno ha dominio diretto. Se questa sarà la posizione assunta, qualsiasi osservazione, dalla più dettagliata e circostanziata a quella più libera e analogica, potrà essere utile allo scopo.

Un buon imbonitore o un bravo prestigiatore sono maestri dell'osservazione, ma ne piegano gli scopi al controllo dell'altro, più che alla sua liberazione.

C'è una bella espressione orale del compianto Giorgio Blandino che sintetizza efficacemente l'inferenza che l'osservazione ha con il rapporto educativo e che esplicita come l'osservazione sia in grado di potenziare il rapporto educativo: "*Bambino osservato, bambino migliorato*". Questa affermazione, apparentemente perentoria, trova spesso conferma nella prassi didattica, come si rileva spesso negli interventi di supervisione psicopedagogica. Capita che, quando si fissi un incontro tra professionisti per mettere a fuoco la situazione di un bambino o di un ragazzo considerato problematico, normalmente passino alcuni giorni (in media una decina) prima che l'incontro avvenga. Nella grande maggioranza dei casi, accade che, in sede di incontro, gli insegnanti nel presentare la situazione del ragazzino evidenzino, con stupore e incredulità, un miglioramento avvenuto proprio nell'ultima decina di giorni. Come mai questo accade? Le comunità professionali che si sono trovate a riflettere su questo fenomeno<sup>13</sup> sono concordi nel ritenere che tale cambiamento nel comportamento dipenda dal fatto che, in attesa del colloquio con lo specialista stesso, l'insegnante/educatore dedichi una particolare attenzione all'alunno, se non altro per potere presentare in sede consulenziale indicazioni più precise sulla situazione. Dato che in moltissimi casi (tutti?) il comportamento del bambino è anche una modalità (a volte l'unica) che egli ha trovato per chiedere ed ottenere attenzione dall'adulto, la fase di approfondimento osservativo risponde di per sé al bisogno di attenzione che è in alcuni casi concausa del comportamento disfunzionale e rappresenta quindi per il bambino un "nutrimento". Questa, che potremmo chiamare 'potenza nutritiva' dell'osservazione, si manifesta anche per-

ché l'attenzione che gli adulti hanno dato all'educando in vista dell'incontro ha favorito l'emergere in lui di risorse di fatto fino ad allora latenti o non adeguatamente utilizzate o rilevate. Inoltre, una osservazione sistematica spesso aiuta a relativizzare comportamenti che, nella percezione soggettiva o nel significato loro attribuito dalla comunità, possono essere molto ingombranti ma che, una volta circostanziati nella loro effettiva frequenza e pervasività, vengono destituiti di un portato emotivo accessorio e più equilibratamente ricollocati nel contesto. È il caso, ad esempio, dei bambini che alla scuola dell'infanzia morsicano o dei ragazzi della scuola superiore che escono dalla classe sbattendo la porta. Si tratta di comportamenti destabilizzanti per il contesto, la cui interpretazione pare mettere in ombra tutte le altre manifestazioni del soggetto. Una osservazione sistematica può evidenziare, ad esempio, che quel determinato comportamento, pur interrogante, si è verificato due volte in dieci giorni, e magari correlatamente a fattori scatenanti. Questa nuova coscienza dell'atto può preludere all'avvio di una ermeneutica condivisa (nel caso del ragazzo) relativamente al gesto, al suo impatto e poi, piano piano, alle sue ragioni, non di rado inconsapevoli nell'attuatore stesso.

Ogni bambino – ogni uomo – chiede di essere guardato. Tutti noi desideriamo che uno sguardo benevolo, interessato si posi su di noi per scoprirci, per fare parte della nostra vita, per sostenerci e in tal modo permettere a noi stessi di conoscerci sempre di più.

La richiesta "Guarda!?" è una delle più importanti e profonde che il bambino pone fin da piccolo; ancor prima di essere una parola detta, è una domanda di condivisione che il piccolo esprime quando ancora non parla ma rivolge il suo sguardo all'adulto mostrandogli una scoperta, un oggetto, se stesso. Il bambino, quando con gesti o con parole dice "Guarda!?" esprime il desiderio di essere accompagnato nella sua avventura euristica.

Il bambino, a farci caso, non dice di fronte al suo disegno: – Guarda che bello! –, oppure davanti al suo disegno – Guarda, ti piace? – o ancora, davanti a un giocattolo rotto – Guarda, me lo aggiusti? – È l'adulto che si sente in dovere di rispondere a questa domanda di ingaggio di esperienza come se si trattasse di una domanda qualunque (– Ah, è bellissimo – o magari – Che peccato! – e così via.). Quando lui ci dice "Guarda", dice innanzitutto "Aiutami a guardare, a conoscere, a comprendere questa parte di realtà e cosa essa ha a che fare con me". Quando i pezzi sono sparsi, quando il giocattolo è smontato, occorre un

13. La concordanza emerge dai dati di una ampia e continuativa attività sul campo, esercitata in contesti ambientali e gradi di scuola diversificati.

adulto presente, testimone e compagno. Il giocattolo è smontato ma rimane il suo "principio ordinatore" e l'adulto può aiutare il bambino a scoprirlo, principalmente osservandolo, e quindi sostenendo il suo io in azione.

Lo stesso "Guarda", la stessa esperienza di frantumazione e smarrimento come davanti a un giocattolo rotto ci è comunicata dal ragazzo più grande, seppure con i modi propri dell'età, siano essi i musci, i silenzi, l'abbigliamento, gli impropri...

È un "Guarda", come dovrebbe essere anche la nostra capacità di osservazione, che non chiede immediatamente risposte o giudizi o soluzioni.

Ciò che muove il bambino, il ragazzo (ma forse anche ogni uomo) a guardare è l'intuizione che ogni oggetto, come pure ogni contenuto, è più di ciò che appare e che gli aspetti particolari che si possono cogliere fanno parte di un tutto la cui complessità non è mai esaurita. Al contempo è alla ricerca di un senso da attribuire a quel tutto e a quel particolare, e di scoprire cosa questo abbia a che fare con lui. Egli osserva, dunque, e la presenza di qualcuno che osserva lui, e osserva con lui, sostiene questo salto vertiginoso della conoscenza e della consapevolezza. Non se ne avrà a male A. Bandura se ci spingiamo quasi ad un ribaltamento della sua teoria sull'apprendimento sociale<sup>14</sup>.

Osservare, così, ha anche una valenza valutativa in ottica formativa, e non sommativa. Osservo il movimento dell'altro, l'esercizio delle sue competenze in situazione, il cambiamento e l'evoluzione nel tempo, gli eventuali inciampi e i salti di qualità. La pratica del registrare è funzionale all'osservare, e non viceversa<sup>15</sup>.

Infine, osservare è importante perché spesso permette di identificare il fulcro del problema, laddove se ne ponga, ma ci pare che, su questo, la produzione scientifica, le strategie didattiche e le tecniche di rilevazione siano già sufficientemente consolidate e validate<sup>16</sup>. Ci preme oggi, di più, pensare al guadagno dell'osservazione come ad una ritrovata alleanza tra noi e il bambino o tra noi il ragazzo, uno sguardo volto a trovare ciò che c'è, e non solo ciò che manca, un rapporto vivo – e mai neutro – volto alla scoperta di una bellezza presente. Uno sguardo di simpatia.

### Intorno a che cosa osservare?

*«Il mondo è pieno di cose ovvie che nessuno si prende mai la cura di osservare».*  
Arthur Conan Doyle

Provate ad osservare una candela accesa. Attentamente, per un tempo breve, un minuto: vi sembrerà eterno.

Cosa avete osservato? Una candela, certo. Ma se queste pagine potessero registrare la eco delle vostre risposte, ne

arriverebbero di diversissime. Ci sarà chi osserva le impercettibili vibrazioni della fiamma, chi l'inesorabile ammorbidirsi della cera; chi si concentrerà sul rapporto di forme e chi sui colori e così via. Non solo. A ciascuna di queste scelte, probabilmente corrisponderà una modalità: più rigoroso e sistematico chi verificherà le proporzioni tra corpo della candela, stoppino e fiamma e chi più evocativo, nel ritrovarsi a pensare, osservando, alla preghiera o, più prosaicamente, all'ultima volta in cui si è rimasti senza luce.

Ci accorgiamo via via sempre di più, quindi, che la suddivisione argomentativa tra chi-come-quando-cosa-perché... risulta funzionale all'illustrazione dei concetti, tuttavia è sviante per quanto concerne l'inscindibile intreccio che esiste, ad esempio, tra il che cosa e l'in che modo. L'uno compartecipa dell'altro e lo compenetra.

Se, osservando, sceglierò un campo specifico, occorrerà che identifichi il modo più adeguato per osservare quello specifico campo. Osservare come una giovane approccia le novità può per esempio, dal punto di vista orientativo, essere tanto rilevante quanto osservarne gli interessi, ma diverso dovrà essere il modo in cui questi campi potranno essere rilevati e, soprattutto, a scuola dovrò predisporre occasioni (attenzione: non artifici) ove quel campo di interesse possa essere osservato.

Tornando alla nostra candela, facilmente vi accorgete che la scelta di campo privilegiata che ha orientato il vostro minuto di osservazione facilmente corrisponderà al

14. A Bandura, psicologo canadese, fin dagli anni Sessanta del secolo scorso ha elaborato la teoria dell'apprendimento sociale, suffragata da numerose osservazioni e sperimentazioni realizzate anche dai suoi epigoni. Uno degli aspetti fondanti della teoria, quello cui ci si riferisce nel testo, riguarda la tenenza al modellamento che i soggetti applicano nel momento in cui apprendono non per esperienza diretta ma per esposizione ad altri che agisce in un contesto in un determinato modo. Secondo tale teoria, più il rapporto tra osservante e osservato è significativo, più tale modellamento avrà luogo. Nello specifico del testo, pur accogliendo le tesi di Bandura, in parte confermate anche dalla scoperta dei neuroni specchio, si intende mettere in evidenza il processo speculare per il quale la presenza di un osservatore che intrattiene un rapporto significativo con l'osservato può favorire l'iniziativa autonoma, creativa e quindi personale del soggetto stesso. Oltre ai testi classici dell'autore, cfr: A. Bandura, *Social cognitive theory: an agentic perspective*, «Annual Review of Psychology», 52 (2001), pp.1-26.

15. Per un approfondimento del rapporto tra osservazione e valutazione si vedano G. Amenta, *L'osservazione dei processi di apprendimento*, La Scuola, Brescia 2008; G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004.

16. A titolo esemplificativo si vedano C. Pontecorvo - A. Menzinger, *L'osservazione come strumento psicopedagogico*, Ministero della pubblica istruzione-Centro didattico nazionale per i rapporti scuola-famiglia e per l'orientamento scolastico, Roma 1972; P. Magri - L. Rossi, *L'osservazione nella scuola*, Paravia, Torino 1998; G. Boncori, *Guida all'osservazione pedagogica: validazione sperimentale di un modello osservativo*, La scuola, Brescia 1994; S. Maida - L. Molteni - A. Nuzzo, *Educazione e osservazione: teorie, metodologie e tecniche*, Carrocci Faber, Roma 2009; L. Camaioni - C. Bascetta - T. Aureli, *L'osservazione del bambino nel contesto educativo*, il Mulino, Bologna 2003.

vostro stile di approccio conoscitivo (una sorta di stile cognitivo, se volessimo riferirci a Kogan o a Sternberg<sup>17</sup>). Questo fattore inevitabilmente condizionerà quanto vedrete, fino a farvi piegare l'osservazione quasi in una trasfigurazione. Per intenderci, è come se una ipotetica e inesistente donna idealtipo e un ipotetico e inesistente maschio italiano idealtipo guardassero la partita di calcio o una vetrina di borsette. Certamente l'attenzione selettiva porterebbe i due esseri umani a percezioni e osservazioni differenziate.

Questa sorta di pre-selezione dello stimolo, agisce sotto la soglia della consapevolezza, ma può essere fatta emergere e modificata attraverso la scelta intenzionale. È per questo che la consapevolezza è uno dei fattori decisivi dell'osservazione che, altrimenti, è eccessivamente condizionata dagli occhiali cognitivi, e spesso anche emotivi, che indossiamo. Anche il sistema limbico, infatti, provvede al suo apparecchio. In linea di massima (con eccezioni significative) tende a fuggire stimoli che non gradisce e a portare l'attenzione su quanto ritiene gradevole o perché lo percepisce come tale o perché si richiama ad esperienze precedenti che lo sono state. Capita spesso che le deposizioni dei testimoni a proposito di un dato evento siano incomplete, o errate, o le due cose. Questo si verifica anche quando la disposizione è fatta in buona fede e senza alcun tentativo cosciente di dire il falso. Il recupero della memoria di fatti ed eventi è dimostrato essere condizionato da fattori emotivi, cognitivi, relazionali anche inconsapevoli<sup>18</sup>; i medesimi fattori possono condizionare, se non sono almeno in parte resi consapevoli, una buona osservazione rendendola suggestione.

Quando osserviamo, ci mettiamo del nostro. Quando osserviamo, siamo parte del gioco anche noi. Quando osserviamo, il nostro mondo interno è sollecitato.

Lo stare di fronte al dato, posizione come abbiamo visto decisiva, non ci è sufficiente.

Quando si richiede un esame accurato basato su una osservazione precisa, la volontà deve intervenire per dirigere, regolare ed usare le funzioni sensoriali per trarne il maggior vantaggio. Per far questo, deve concentrare la coscienza sul compito di ricevere, assimilare ed integrare i messaggi ricevuti attraverso i sensi.

Inoltre, deve evitare di includere, per tutto il tempo che sarà necessario, le altre impressioni sensoriali, le emozioni e le attività mentali (ricordo, associazioni) che tendono ad interferire con il compito scelto in attuazione. Evitare di includere, naturalmente, non significa evitare di avere o rimuovere. Le connessioni esistono, si tratta di lasciarle muovere senza che il loro condizionamento abbia le redini del processo in atto. Questo esercizio richiede un allenamento costante del potere di osservazione.

In ambito educativo, per contenere questi rischi perniciosi e in parte inevitabili, può essere utile effettuare una scelta di campo relativa al che cosa osservare.

A seconda che si sia identificato un aspetto da approfondire perché interroga e interPELLA (ad esempio, quale sia il rapporto del bambino con il cibo) o che si desideri dare maggiore attenzione globalmente al bambino o alle relazioni che vive, si sceglierà da dove partire. In ogni caso, una scelta non esclude bensì prelude l'altra; si tratta di identificare il punto di accesso, per poi estendere il campo: dall'analisi alla sintesi o dalla sintesi all'analisi; dal particolare al globale o dal globale al particolare; dal tutto al suo dettaglio, o dal dettaglio parte del tutto al tutto della parte. A seconda del cosa si osserverà, si sceglierà il come (modi e tempi).

Ecco, a titolo esemplificativo, un elenco di possibili campi di osservazione, che potrebbero aggiungersi ai molti che ogni lettore avrà già sperimentato (dai tempi di attenzione alla selezione degli stimoli, dall'attitudine all'ascolto al *problem solving*...):

- La curiosità dell'alunno e le sue strategie di osservazione.
- Le modalità di comunicazione dell'esperienza e dei bisogni
- La condotta del chiedere e dell'offrire.
- Il desiderio di conoscere l'alunno da parte dei diversi attori scolastici.
- L'immagine dell'alunno nel contesto scolastico.
- Il rapporto con lo spazio e con il tempo
- La reazione di fronte al nuovo e all'imprevisto
- L'atteggiamento volitivo e assertivo
- Le espressioni dell'emotività
- La spontaneità *versus* l'autocontrollo
- La presenza di eventuali atteggiamenti stereotipati
- Le attitudini e gli interessi
- Le preferenze sensoriali
- L'intrapresa personale

A pagina seguente, invece, un esempio di tabella orientativa utilizzata in una scuola dell'infanzia

17. N. Kogan, *Cognitive style in Infancy and Early Childhood*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1976; R.J. Sternberg, *Intelligence*, «Dialogues in Clinical Neuroscience», 1 (2012), XIV, pp. 19-27.

18. G. De Leo - M. Scali - L. Caso, *La testimonianza. Problemi, metodi e strumenti nella valutazione dei testimoni*, Il Mulino, Bologna 2005; M. Montemurro, *La rievocazione del ricordo nella testimonianza. Rassegna di studi*, «Psicologia e giustizia», 2 (2011), XII.

OPERATIVITÀ	RELAZIONE e individuazione	CORPO\AMB.
Ritmo delle attività	Affermazione di sé	Linea del cibo
Interesse	Interazione	Linea del riposo
Intuizione	Rel. con l'adulto	Esplorazione
Pensiero	Dipendenza\auton	Sensorialità
Processi di analisi e sintesi	Ricerca della rel. coi pari	Linea del movimento
Se... allora\logica	Decentramento	Impulso
Iniziativa	Dall'io al noi	Attrazione
Manifestazioni emotive	Assunz. modello maschi.\femm.	.....
Simbolizzazione	Comunicazione	.....

È bene chiedersi che cosa, nell'gire dell'uomo, sia possibile osservare. Certamente è possibile osservare i comportamenti, intendendo con essi, come le scienze sociologiche e psicologiche insegnano, «la dimensione dell'attività di un organismo che è possibile cogliere come un evento *del quale si dà osservazione dall'esterno*»<sup>19</sup>. È possibile osservare, quindi, atti dell'uomo quali *routine* e automatismi. Se sia possibile osservare anche azioni, ovvero, in senso aristotelico e soprattutto tomistico, atti propriamente umani, è da valutare. San Tommaso caratterizza come atto umano l'azione della quale l'uomo è padrone<sup>20</sup>, ovvero che è esercitata in intenzionalità, *lógos* e responsabilità. Ma è davvero possibile, dall'esterno, osservare se ci si trovi di fronte ad un'azione vera e propria, o piuttosto ad un comportamento disposto dal contesto, senza che vi sia intenzionalità e responsabilità, scelta e deliberazione da parte del soggetto agente? Forse sì, ma a condizione di integrare l'osservazione dei comportamenti, ovvero della "parte visibile" dell'azione, con un dialogo ermeneutico che collochi il comportamento assunto nel quadro del *lógos* del soggetto o, almeno, che l'osservazione divenga un insieme di osservazioni, una raccolta di elementi la cui lettura composta e composita potrà, per approssimazione, aiutare la valutazione, senza mai esaurirla, dall'esterno. Certo è che le circostanze poste come spazio dell'azione intenzionale possono creare le condizioni affinché emerga l'azione con più o meno evidenza, o che essa resti stritolata dall'adattamento o dall'addestramento. Inoltre, non è irrilevante quali occhiali si indossano per guardare ciò che si vede.

### In che modo osservare?

*«La stessa emozione, la stessa meraviglia e lo stesso mistero, nascono continuamente ogni volta che guardiamo a un problema in modo sufficientemente profondo. A una maggiore conoscenza si accompagna un più insondabile e meraviglioso mistero, che spinge ancora più in profondità. Mai preoccupati che la risposta ci possa deludere, con piacere e fiducia solleviamo ogni nuova pietra per trovare stranezze inimmaginabili che ci conducono verso domande e misteri ancora più meravigliosi, certamente una grande avventura!».*

Richard Feynman

R. Feynman è stato un grande fisico, insignito nel 1965 del premio Nobel per i suoi studi sull'elettrodinamica quantistica. Lawrence Krauss, che ne ha curato un'avvincente biografia, lo descrive come una miscela esplosiva di genio, anticonformismo e carisma<sup>21</sup>. Dallo stralcio succitato, possiamo cogliere alcuni degli ingredienti irrinunciabili che debbono caratterizzare l'atteggiamento dell'osservatore esperto: meraviglia, senso del mistero (si ricorderanno, a questo proposito, le numerosissime e spesso citate affermazioni di A. Einstein a riguardo), desiderio di andare in profondità, resilienza, piacere, fiducia, avventura.

Quanto siamo astralmente – potremmo dire – lontani dalle tante schede di classificazione schematica dei com-

19. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, p. 260, cfr. cap. 6.

20. Tommaso d'Aquino, *De veritate*, q. 1, a. 4.

21. L. Krauss, *L'uomo dei quanti. La vita e la scienza di Richard Feynman* (2011), tr. it., Codice Edizioni, Torino 2011.

portamenti e delle abilità che vediamo compiliarsi nelle scuole, riempire i cassetti (ora forse no, grazie ai *tablet* registri elettronici) e lì restare inerti.

Un test facile facile: quanti, tra i lettori, hanno ripreso le proprie schede di osservazione compilate per un lavoro approfondito su di esse? E quante volte? Ma, soprattutto, traendone cosa?

La risposta sarà positiva (segno di un lavoro costruttivo) solo laddove la scheda si sarà fatta strumento di qualche cosa che la eccede abbondantemente e quando il docente non sarà dimentico di questa sovrabbondanza. Altrimenti diventerà una gabbia. Arrugginita.

Da quanto detto fin qui, possiamo sintetizzare e proseguire evidenziando due modalità fondamentalmente diverse di osservare:

### Osservazione ricettiva



### Osservazione sperimentale



L'una, l'osservazione di tipo ricettivo, ha un'impronta, potremmo dire archetipicamente, femminile, ovvero accogliente, passiva, che si lascia "impressionare", come un lastra fotografica, da quanto riceve.

L'altra, quella di tipo sperimentale, ha un'impronta maschile, ovvero attiva, diretta verso un obiettivo, che, a partire da una ipotesi, va a verificarla.

A seconda che si prenda una direzione o l'altra, l'osservazione, comunque occasione preziosa, comporterà esiti differenti. Nel caso della prospettiva ricettiva, si dà spazio all'altro di essere ciò che è, ci si apre a scoperte inattese e si prospettano sviluppi creativi e divergenti. Nel caso della prospettiva sperimentale, si ottengono conferme o disconferme rispetto a quanto ricercato, si procede secondo passi concettuali correlati come in una mappa tracciata a monte, e si sviluppano evidenze utili ad apportare correttivi in itinere, isolando alcune variabili. Nel primo caso, ci si disporrà ad osservare in modo aperto, cercando di fare spazio dentro di sé per recepire anche l'imprevisto. È, certo, una modalità che chiede tempo, ed esercizio, ma che, in particolare in ambito educativo, ha una forte valenza didattica. Invita infatti a predisporre condizioni dove la predisposizione alla ricerca dell'esito atteso sarà minima (ad esempio, non è il caso nel quale andrò a verificare se una tale abilità c'è, o non c'è) mentre, viceversa, sarà bene predisporre condizioni che favoriscano l'azione libera e intenzionale del ragazzo così da poterne cogliere la dinamica di movimento (come accade, ad esempio, nella didattica laboratoriale o nel fronteggiamento di un compito di realtà dove, qualora anche non si disponesse dell'abilità standardizzata per affrontarlo e "risolverlo", sarà possibile per il bambino o ragazzo mettere in atto competenze vicarianti, ma intelligenti).

Nel secondo caso, invece, sarà cura dell'insegnante costruire situazioni che permettano di verificare il raggiungimento o meno di un obiettivo, l'acquisizione di una determinata abilità o conoscenza, l'adozione di un determinato comportamento coerente con il contesto.

Proviamo a fare due esempi. Se, in prima primaria, vorrò osservare se il bambino è in grado di allacciarsi le stringhe delle scarpe (abilità ormai rara), potrò predisporre una scheda con più caselle distribuite nel tempo per andare periodicamente a fare una verifica, per la quale mi basterà indicare *sì*, *no* o dettagliare le eventuali modulazioni intermedie. Se, invece, deciderò di osservare l'uscita dalla palestra e come il bambino procede al cambio delle scarpe, potrò notare non solo se abbia imparato o meno ad allacciarsi le stringhe, ma come eventualmente farà fronte alla sua inabilità, per esempio chiedendo aiuto, oppure infilandosi le scarpe e procedendo con le stringhe svolaz-

zanti a rischio di continuo inciampo o ancora sviluppando la strategia di non slacciarle al momento in cui le toglie, per poterle, seppure a fatica, reindossare in seguito senza avere il problema della stringhe. Non è da preferirsi uno stile piuttosto che un altro, in senso assoluto, tuttavia è evidente che nel caso dell'osservazione per verificare otterrò informazioni chiare ma estremamente circoscritte, mentre nell'osservazione più aperta potrò essere più rispettoso e attento nei confronti del movimento del bambino nella sua globalità personale di approccio al reale, fattore decisivo per una pedagogia della persona, piuttosto che per un addestramento adattivo.

I due stili vanno integrati, o meglio, esperiti alternativamente, e ciascun docente, come osservando la candela, deve riconoscere a quale indulga più facilmente e perché, rinforzando di conseguenza, con intenzionalità professionale, la modalità alternativa che, abbiamo visto, risponde a scopi diversi pur tuttavia concorrenti.

In ogni caso, quale che sia lo stile osservativo esercitato, è necessario che l'insegnante presidi le sue facoltà personali prima che professionali ma anche prettamente coerenti con la sua funzione, di apertura, ricettività, esclusione (nel senso di messa da parte, non assenza) di pregiudizio.

Il pre-giudizio, in quanto tale, è certamente un rischio di deformazione dell'osservazione, tuttavia nell'uomo inevitabile perché costituisce la "mappa di partenza", la teoria della mente con la quale egli si avvicina al dato. Sarà poi tanto più predisposto a rispettare il dato, permettendogli di essere "parlante", piuttosto che essere incline a ridurre il dato al proprio schema, come a voler mettere il piede delle sorellastre nella scarpina di Cenerentola, se riconoscerà il proprio pregiudizio e sarà in grado di sospenderlo, in una sorta di *epochè*.

### Un passo indietro<sup>22</sup>

Il termine *Epochè* non può che richiamarci all'orizzonte epistemologico della filosofia fenomenologica che, per le sue caratteristiche, può essere considerata matrice dell'osservazione di tipo accogliente.

Da Husserl in poi, e non solo nel campo delle scienze dell'educazione, non si può più prescindere dal tener conto di un'impostazione fenomenologica della conoscenza. Si tratta di un tipo di sguardo sul reale non nuovo nella storia dell'umanità, ma messo a fuoco in modo esplicito a partire dall'Ottocento e soprattutto nel secolo scorso, anche grazie ai contributi di Hegel, Kierkegaard, Nietzsche, Freud ed Heidegger – che con Husserl ebbe rapporti diretti e travagliati di figliolanza –, di Stein e di Gadamer. La fenomenologia, come ci riassume M. Merleau-Ponty, è lo studio delle essenze e della loro definizione. Le es-

senze, tuttavia, vengono approcciate non in termini astratti e assoluti, bensì per come esse si collocano nella "faticità" dell'esperienza. «È una filosofia trascendentale che pone fra parentesi, per comprenderle, le affermazioni dell'atteggiamento naturale, ma è anche una filosofia per la quale il mondo è sempre "già là" prima della riflessione, come una presenza inalienabile, una filosofia tutta tesa a ritrovare il contatto ingenuo con il mondo per dargli infine uno statuto filosofico»<sup>23</sup>.

Alla fenomenologia, dunque, non si arriva per via ideale, ma secondo un metodo epistemologico che al tempo, e senza temere le possibili contraddizioni intrinseche di quanto segue, si propone di essere trascendentale e incarnato, stretto tutto intorno all'esserci dell'io proprio e altrui ma capace anche di osservarlo empaticamente, scienza esatta che non soggiace tuttavia alla scienza quantitativa, conoscenza che sa di non poter esaurire il conoscibile; in sintesi un metodo rivolto al contempo al fenomeno e all'essenza.

Sono discriminanti le conseguenze che un tale approccio può avere sull'osservazione.

Intanto, essa è più interessata agli esseri umani e a tutto il resto del reale in quanto occasione e circostanza di manifestazione degli stessi.

Poi, è molto attenta a descrivere, piuttosto che a lasciarsi tentare dall'interpretazione o dal giudizio. Anzi, è proprio da una sospensione del giudizio, da una "messa tra parentesi" dell'oggettività (ecco l'*epochè* cui si accennava sopra), che l'uomo può osservare il fenomeno, senza mai ritenerlo tuttavia sconnesso da ciò stesso che è stato espunto dall'analisi (diremmo, oggi, il contesto).

Sopra a tutto, e in educazione questa appare essere una scelta di campo radicale e naturalmente non da tutti condivisa, l'io non viene considerato il frutto del suo ambiente, dei condizionamenti ricevuti, «prodotto della natura o della storia – io sono la fonte assoluta»<sup>24</sup>. È l'io che va incontro al mondo, lo assume nel proprio e così inizia a farne parte (coscienza), riconoscendolo anteriore al suo

22. Per un approfondimento della storia e dei metodi dell'osservazione in campo psicopedagogico, si consultino, tra gli altri, A. Lis - P. Venuti, *L'osservazione nella psicologia dello sviluppo*, Giunti, Firenze 1996; Idd. *L'osservazione in psicologia genetica*, Giunti-Barbera, 1986; E. Gattico - S. Mantovani (eds.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, Bruno Mondadori Milano 1998; S. Mantovani (ed.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998. Per un'analisi del rapporto fra osservazione e scienza in rapporto alla scienza moderna e contemporanea si veda P. Musso, *La scienza e l'idea di ragione: scienza, filosofia e religione da Galileo ai buchi neri e oltre*, Mimesis, Milano 2011. Le indicazioni bibliografiche del paragrafo (in particolare note da 28 a 39) forniscono alcune possibili vie d'approccio agli autori o alle teorie presentate.

23. M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, Bompiani & RCS Libri, Milano 2014, ed. digitale, Premessa.

24. *Ibidem*.

accorgersi di esso, ma fenomenologicamente parlante, appunto, solo attraverso l'atto del riconoscerlo esistente. Cosa comporta questa prospettiva in educazione e, in particolare, nell'osservazione educativa? Innanzitutto l'evidenza che l'altro non si esaurisce nelle sue manifestazioni empiriche, che tuttavia vanno osservate e descritte, più e prima che interpretate. Allo stesso tempo, che non è né possibile né ragionevole circoscrivere la conoscenza dell'altro a quanto di lui si possa osservare (e qui, l'ermeneutica verrà in soccorso). Ancora, il rapporto tra osservante ed osservato non è di neutralità od estraneità, bensì di compartecipazione, dal momento che, nell'osservare, l'osservatore allarga il proprio orizzonte di significato e dunque cambia egli stesso.

Il rovesciamento di prospettiva fenomenologico si deve innanzitutto ad Hegel, per il quale la ragione applicata all'osservazione, anche quando diventa scienza empirica, più che indagare la natura sensibile in quanto tale, nel rimanere fedele ad essa e alla sua manifestazione costruisce un ordine razionale che è frutto della ragione umana e che si muove sul piano dell'universalità razionale del pensiero. Il tentativo è di concepire l'individuo in rapporto all'universale, retrocedendo tuttavia dalla pretesa di raggiungere specularmente la verità ultima. Sarà già molto sostare «al livello fenomenologico di un momento di scacco della ragione osservativa, che con gli organismi sperimenta la finitezza e l'inadeguatezza degli strumenti legislativi dell'intelletto, incapaci di cogliere l'essenziale unità di interno ed esterno degli organismi: l'essere reciprocamente mezzo e fine delle parti, la finalità interna, la fluidità delle differenze di funzione, i principi di sviluppo e crescita, maturando insieme la consapevolezza di ricavare leggi che esprimano rapporti essenziali sia nel conoscere che nelle cose. La coscienza della ragione osservativa per Hegel deve infatti ricavare leggi: "che in queste differenze abbiano immediatamente anche l'inquietudine del concetto (*die Unruhe des Begriffes*) e quindi allo stesso tempo la necessità della connessione (*Beziehung*) dei lati" [Hegel]»<sup>25</sup>.

Se la prospettiva epistemologica, che ha ancora gradi spazi di tematizzazione nella didattica e nella pratica educativa, fa da sfondo all'osservazione accogliente, quella di tipo sperimentale, tipica dell'approccio scientifico della modernità, ha una lunga storia che l'ha preparata.

Lo sviluppo del sapere scientifico che ha voluto conoscere l'uomo ha, da subito, avuto bisogno di strumenti che gli permettessero di mettere a fuoco (e di tenere sotto controllo) gli aspetti che sembrano caratterizzarlo.

La psicologia in particolare, fin dal suo esordio come disciplina scientifica, si propone con un'ottica analitica, dotandosi di nuove tecniche d'indagine che si affiancano

a quelle fino allora prevalenti, la sensibilità soggettiva e l'acume dello sguardo introspettivo, che ancora oggi e sempre nella storia vediamo ad esempio ben rappresentati nella letteratura.

Wundt (1832-1920), considerato l'iniziatore della psicologia sperimentale<sup>26</sup>, a differenza delle scienze naturali, in cui i dati sono inferiti dallo scienziato stesso, prende in considerazione l'esperienza umana immediata come campo d'azione della psicologia. In questa prospettiva il metodo privilegiato per acquisire dati è quello dell'autoosservazione, ovvero della descrizione minuziosa di ciò che il soggetto percepisce. Secondo Wundt tale metodo, se ben applicato (analisi minuziosa e dettagliata, definizione precisa del campo semantico delle parole utilizzate...) rende le descrizioni esatte e comparabili e permette quindi di analizzare i fenomeni psichici più semplici. Per i fenomeni più complessi, è necessario procedere allo studio comparato delle manifestazioni sociali. Sempre in Germania, fin dal 1882, dobbiamo al Preyer la predisposizione di uno dei primi 'protocolli osservativi' che raccolgono le osservazioni condotte sullo sviluppo (soprattutto fisiologico) delle attività percettivo-motorie e sullo sviluppo psicologico della memoria e del linguaggio nonché sulle prime manifestazioni di volontà del proprio figlio<sup>27</sup>. Tali osservazioni idiografiche si caratterizzavano come puntuali, analitiche, rivolte ad un solo soggetto e a specifici campi prescelti dall'osservatore. Questa metodologia sarà ripresa da E. Kohler, che si concentrerà però su uno specifico stadio di sviluppo che verrà osservato dettagliatamente.

Con il nuovo secolo, come è noto, si vanno formando vere e proprie scuole di pensiero psicologico, che si fondano su differenti antropologie e, conseguentemente, partendo da ipotesi a volte agli antipodi fra loro, applicano metodi d'indagine diversi. In molti casi l'osservazione ha un posto di rilievo nell'elaborazione, nella correzione, nella validazione o nel contrasto tra le diverse concezioni dello sviluppo.

Gesell (1940), il più importante sostenitore del *maturazionismo*, il primo a porre l'accento sul ruolo della base biologica nel determinare gli schemi generali di sviluppo, utilizzò l'osservazione sperimentale di una coppia di gemelle di 11 mesi per suffragare la sua teoria secondo la quale sono le caratteristiche genetiche, e non l'insegna-

25. C. Ferrini, *Osservazione, legge ed organismo nella Fenomenologia hegeliana*, «Esercizi Filosofici», 3 (2008), p. 7. La citazione interna riferita a Hegel è tratta da: G.W.F. Hegel, *Werke in zwanzig Bänden*, E. Moldenhauer - K.M. Michel (eds.), Suhrkamp, Frankfurt 1970.

26. Wundt, *Opere scelte*, C. Tugnoli (ed.), Utet, Torino 2009.

27. W. Preyer, *Die Seele des Kindes*, T. Grieben, Lipsia 1882, sesta ed., 1905.

mento e/o l'esperienza, a determinare le conquiste del bambino<sup>28</sup>. Il raggiungimento, sia pure con tempi diversi, delle stesse abilità da parte delle due gemelle portava l'autore a considerare l'esperienza e l'addestramento (aspetti che oggi sappiamo essere ben diversi fra loro e non omologabili), solo fattori di accelerazione (o di ritardo) della comparsa "naturale" di abilità e competenze. Queste conclusioni furono poi verificate con l'osservazione di gruppi assai numerosi (come quelli che caratterizzano scuole e centri educativi) anche se sui numerosissimi dati raccolti non venne sviluppata una adeguata analisi.

Il *comportamentismo* (Watson, 1919) scelerà di escludere dal suo campo d'interesse tutti i fattori che non sono direttamente osservabili e quantificabili. Questo sia perché ritiene che questi aspetti dell'uomo siano in ultima analisi inconoscibili, sia perché considera in realtà poco interessante il percorso che, apparentemente, porta il soggetto a scegliere, ad elaborare, ad intraprendere. In questa scuola di pensiero, infatti, il soggetto è ritenuto prodotto dall'ambiente, il solo che possa veramente dare una spiegazione delle caratteristiche di ciascun individuo attraverso la dinamica stimolo/risposta (s-r). L'influenza di questa corrente di pensiero, sia pure per molti aspetti "modernizzata", è all'origine di molti aspetti che caratterizzano un senso comune largamente diffuso, anche in campo pedagogico. Modelli premi-punizioni, condizionamento operante, *mastery learning* ne sono solo un esempio, tutti letti in coerenza ad un assunto di base (la formazione dipende dall'ambiente) che deve guidare le scelte specifiche dell'operatore in vista dell'efficacia e dell'efficienza delle azioni.

Si capisce bene quindi come l'osservazione, in questo quadro teorico, sia caratterizzata da un forte tecnicismo (scale graduate, presenza/assenza di comportamenti, quantificazioni...) e sia finalizzata soprattutto a trarre informazioni per il riconoscimento e il potenziamento dell'agente/stimolo presente nell'ambiente in grado di stimolare e orientare la formazione dell'individuo<sup>29</sup>.

La *psicologia della Gestalt*, contemporanea del comportamentismo che caratterizza il pensiero nordamericano, e alla quale abbiamo fatto riferimento più sopra, nasce a Francoforte in opposizione al pensiero di Wundt. Essa rifiuta l'idea che la comprensione dell'esperienza soggettiva dipenda dalla conoscenza del maggior numero di particolari e concentra la sua attenzione sull'esperienza intesa come fenomeno unitario, ritenendo che in questo modo essa si presenti infinitamente più ricca che analizzando singole parti separatamente (il tutto è più della somma delle parti). La sua attenzione si concentra sull'esperienza percettiva e analizza il fenomeno dell'*insight*, così è chiamata la improvvisa riorganizzazione del

campo di esperienza che produce apprendimento ed evoluzione che appare caratteristica di ogni esperienza conoscitiva. I diversi elementi in gioco acquisiscono, in questa prospettiva, una più profonda dimensione determinata dalla "reciprocità" che li lega e che permette, in questo vicendevole rapporto, di esprimere significati nuovi. L'osservazione quindi non è concentrata sul soggetto o sull'ambiente ma su quell'unicum prodotto dalla reciproca interdipendenza tra questi due fattori, la *Gestalt* appunto<sup>30</sup>.

Anche il *cognitivismo* rappresenta un approccio in controtendenza rispetto al comportamentismo. Esso vede nel soggetto un protagonista attivo e non solo passivo/ricettivo, in grado di intervenire conoscere e modificare il reale, caratteristiche che saranno poi assunte in modo radicale dal costruttivismo.

Secondo Piaget, l'osservazione appare strumento indispensabile per verificare le proprie teorie (che si presentano come ipotesi). Per questo occorre creare situazioni predisposte ad hoc e produrre osservazioni sistematiche e continuative. L'ambiente è naturale ma opportunamente modificato secondo gli scopi osservativi, le rilevazioni sono qualitative e registrate con il metodo del diario, senza particolari vincoli temporali. Possiamo definire perciò definire questa modalità osservativa "quasi sperimentale"<sup>31</sup>.

Il *costruttivismo* (J. Bruner) perfezionerà questa opzione, giungendo a predisporre protocolli osservativi dettagliati relativi a quattro dimensioni principali (attività, clima sociale, linguaggio, livello cognitivo), che si specificano in sotto voci le cui caratteristiche verranno registrate in una scheda. Lo scopo è di rilevare le dimensioni indicate e il loro evolversi nello sviluppo del bambino. Minimo è l'intervento dell'osservatore che deve rimanere sullo sfondo, confondendosi con il contesto durante lo svolgimento dell'osservazione<sup>32</sup>.

Parallelamente a questa linea di riflessione, altre modalità di osservazione vengono messe a punto anche in ambiti scientifici afferenti altre scienze diverse dalla psicologia. In ambito antropologico viene, ad esempio, messo a punto

28. A. Gesell, *Child Development: An Introduction to the Study of Human Growth*, Harper, New York City 1949.

29. P. Moderato - G. Presti, *Cent'anni di comportamentismo. Dal manifesto di Watson alla teoria della mente, dalla BT all'ACT*, Franco Angeli, Milano 2015.

30. La psicologia della Gestalt è vastissima. Coerentemente all'oggetto del saggio, si sceglie un breve ma interessante contributo a tema: P. Legrenzi, *L'errore dello stimolo non viene fatto solo in psicologia della percezione*, «Giornale italiano di psicologia», 2 (1998), pp. 271-284.

31. J. Piaget, *Introduction à l'épistémologie génétique*, Tome I, II, III, P.U.F., Paris 1972.

32. E. Esposito, *L'operazione di osservazione: costruttivismo e teoria dei sistemi sociali*, Franco Angeli, Milano 1992.

l'*approccio etnografico* (W. Corsaro<sup>33</sup>) caratterizzato dalla centralità che assume la conquista da parte dell'osservatore dell'accesso al gruppo o alla comunità, guadagnandosi rispetto e fiducia. Anche la tecnica di registrazione, vicina a quella del diario, assume caratteristiche specifiche. Le note rilevano a più livelli ciò che si osserva:

- le note *di campo*: ciò che avviene, letteralmente senza interpretazioni;
- le note *personali*: le reazioni dell'osservatore alle caratteristiche specifiche degli eventi osservati;
- le note *metodologiche*: precisando gli aspetti dell'osservazione da modificare;
- le note *teoretiche*: identificando gli aspetti del comportamento rilevanti per l'interpretazione.

Per molti aspetti distinto da quello etnografico si presenta l'*approccio etologico* (K. Lorenz). Per esso è essenziale che l'osservazione, per essere attendibile e informativa, venga effettuata in ambiente assolutamente naturale con atteggiamento neutro da parte dell'osservatore, che deve essere invisibile al campo osservato<sup>34</sup>. L'osservazione analitica e dettagliata è valutativa e serve a catalogare un repertorio di dati e informazioni che contribuiranno a dare quadro d'insieme e chiavi interpretative (Bowlby). Questa scelta metodologica ha prodotto, nell'ambito della psicologia dello sviluppo, lo sviluppo di una nuova metodologia, definita *ecologica*, (U. Bronfenbrenner<sup>35</sup>). Essa si caratterizza per l'attenzione data agli aspetti sistemici che connotano il contesto relazionale, posti al centro dell'osservazione e distinti in:

- *microsistemi* (relazione del bambino con i genitori, con gli insegnanti, con i coetanei);
- *mesosistemi* (relazioni tra microsistemi);
- *esosistemi* (contesto di vita della famiglia e del bambino);
- *macrosistemi* (contesto della comunità sociale).

Certamente la più rilevante variante delle metodologie di osservazione emerge in *ambito psicanalitico*. Fu lo stesso Sigmund Freud ad avviare la fase dell'osservazione diretta, iniziata su un bambino di un anno e mezzo. Questa esperienza diede modo a Freud di sviluppare alcune importanti considerazioni sulla relazione madre-bambino e sulla permanenza dell'oggetto e lo condusse ad auspicare l'integrazione tra metodo osservativo e metodo ricostruttivo. Ciò non toglie che il metodo psicanalitico d'indagine abbia preferito l'osservazione in vista di una ricostruzione del processo psichico del soggetto (paziente), sia perché riteneva che l'osservazione rendesse accessibili solo gli elementi manifesti e non le dinamiche intrapsichiche del soggetto, e questo contrastava con il metodo

dell'analisi, sia perché fino alla metà del scorso secolo concentrò la sua attenzione sul soggetto adulto.

Nel tempo l'intuizione di Freud venne ripresa ed anche la corrente psicanalitica introdusse modalità sempre più accurate di osservazione dello sviluppo in "presa diretta". D. Winnicott nel 1941 pubblicò un articolo<sup>36</sup> nel quale indicava i parametri fondamentali dell'osservazione diretta concepita in termini psicanalitici privilegiando l'attenzione alla relazione madre-bambino e paziente-analista, riproduzione della relazione madre-bambino; sul piano metodologico il *setting* osservativo deve tutelare l'iniziativa del soggetto, e riconoscere l'importanza del contatto emotivo tra osservato e osservatore.

Per M. Klein (1952) sia nell'infanzia che nell'età adulta i processi inconsci si rivelano solo in parte nel comportamento. Utilizza dunque l'osservazione in particolare modo del gioco e del disegno infantile come accesso al mondo interno del bambino e per identificare ipotesi (che restano comunque sempre tali) relative alla direzione e alle forme che lo sviluppo stesso potrà seguire<sup>37</sup>. L'osservazione è collocata in continuità con un possibile intervento terapeutico e prevede l'interazione, discreta, del cliente con l'analista, che tuttavia non deve in alcun modo condizionare né il gioco né l'attività del bambino.

Con una forte approssimazione si può dire che gli psicanalisti svilupparono due linee di indagine differenti: l'una maggiormente interessata a cercare nell'osservazione conferme all'impianto teorico analitico, l'altra dedicata all'osservare come "esperienza" primaria, ovvero a cogliere il dato senza la pretesa di collocarlo forzatamente all'interno del quadro teorico di riferimento o acquisirlo come fattore di smentita della teoria. In ogni caso, massima attenzione fu data alla fase infantile "pre-verbale" poiché, secondo gli psicanalisti, questa è la meno accessibile al ricordo verbalizzabile e quindi viene considerata "soglia limite" per l'attendibilità del percorso ricostruttivo.

Un primo filone è identificabile in autori e ricercatori (A. Freud, E. Kris e M. Mahler), che utilizzarono l'osservazione come strumento di ricerca da mettere in relazione con lo sviluppo della stessa teoria psicanalitica; a giudi-

33. W. A. Corsaro, *The sociology of childhood*, Pine Forge press, Thousand Oaks 2005.

34. K. Lorenz, *L'altra faccia dello specchio (per una storia naturale della conoscenza)* (1973), Adelphi, Milano 1974.

35. U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development*, Harvard university Press, Cambridge 1979.

36. D. W. Winnicott, *The observation of infants in a set situation*, «The International Journal of Psychoanalysis», 22 (1941), pp. 229-249.

37. Per un'introduzione: A. Voltolin, *Melanie Klein*, Bruno Mondadori, Milano 2003.

zio di questi autori la collocazione dei dati osservati all'interno del quadro teorico e costruito tramite l'intervento clinico evita il rischio delle "interpretazioni selvagge" (A. Freud), suggestive o proiettive.

Il secondo filone emerge dal lavoro di *Infant Observation* (E. Bick e M. Harris), di cui l'osservazione del bambino in famiglia rappresenta l'aspetto portante<sup>38</sup>.

Fin dal 1948 E. Bick, interessata a riconoscere come avviene lo sviluppo psichico sano dei bambini in famiglia, strutturò le linee di un metodo sperimentale di orientamento psicoanalitico avendo come obiettivo di definire un protocollo osservativo il più semplice possibile e per questo correttamente realizzabile in qualsiasi circostanza.

La metodica proposta richiede il consenso della famiglia a ricevere nella propria abitazione un operatore, per due anni e per un'ora alla settimana, e a permettergli di stare con la madre, col bambino/a e, se è presente, con il padre per capire e conoscere come avviene lo sviluppo "naturale" del bambino nel suo ambiente.

L'operatore deve mettersi nelle condizioni di imparare dall'esperienza della madre e del padre. Per questo il metodo di questo tipo di osservazione prevede un atteggiamento da parte dell'osservatore il più possibile di attenzione e di ascolto, tale da permettere di partecipare alla situazione emotiva, senza però intervenire o accettare ruoli, e soprattutto abbandonando ogni pregiudizio e preconcetto teorico.

Le osservazioni raccolte verranno poi regolarmente supervisionate in un gruppo (all'epoca il centro delle attività di ricerca e supervisione era la famosa Tavistock Clinic) cui spetta il compito di elaborare i dati e di formulare ipotesi relativamente al cambiamento avvenuto sia in se stessi che nelle persone osservate. Per questo l'esperienza osservativa contribuisce, oltre che ad ampliare le conoscenze sullo sviluppo del bambino, a stimolare e raffinare nell'operatore la capacità di ascolto e di attenzione all'altro, di pensare prima di agire, di mettersi nei panni dell'altro e di accogliere i messaggi formulati anche con un linguaggio non verbale.

Il percorso di avvicinamento tra modalità psicoanalitica e modalità sperimentale dell'osservazione è proseguito nella seconda metà del secolo scorso (R. Spitz e M. Mahler) attraverso il tentativo di combinare gli aspetti caratterizzanti la prima con metodologie più familiari alla seconda. Centrale in questi percorsi è il tentativo di coniugare la ricchezza dell'indagine clinica psicoanalitica - in genere molto attenta alla relazione mamma-bambino e per questo tesa a definire modalità osservative rispettose del soggetto e della relazione e nello stesso tempo efficaci - con i criteri di rigosità e di obiettività caratterizzanti il metodo sperimentale.

Come si è visto dal tratteggio non esaustivo dei diversi approcci all'osservazione dell'uomo e del bambino, presentato limitatamente agli ultimi due secoli (e molto ci sarebbe da dire su tutta la storia che li ha preceduti), aggirandosi nel territorio dell'osservazione si scoprono ad ogni angolo prospettive nuove ed affatto differenti, come differenti sono i presupposti antropologici ed epistemologici dai quali esse prendono le mosse. Questa evidenza, lungi dall'aver una valenza solo teorica, implica una ricaduta concreta molto evidente sulle pratiche operative. Se chi fa scuola ha l'idea di dover prioritariamente impostare il suo lavoro didattico ai fini di far acquisire conoscenze ed abilità agli allievi<sup>39</sup>, i protocolli osservativi che andrà a costruire, coerentemente a questo scopo, saranno molto strutturati, atti a rilevare la presenza o l'assenza di una determinata abilità, che sarà bene sgranare e scorporare nelle sue diverse componenti minime per poterne ben rilevare i livelli di acquisizione, i passaggi tecnici avvenuti o mancanti, la progressione del processo. Sarebbe come se, nell'osservare un calciatore, si riprendesse la sua prestazione atletica e la si riguardasse *frame per frame* per rilevare la corretta tecnica del palleggio, o del colpo di testa, o del *dribbling*. In conseguenza all'analisi video, si provvederebbe a ripercorrere i passaggi tecnici mancanti per permettere all'atleta, attraverso opportuna didattica e allenamento, di acquisire l'abilità. Ma, in campo, durante la partita o la prestazione agonistica, quello che insieme alla tecnica farà la differenza saranno il senso tattico, la visione di gioco, il gioco di squadra, il guizzo. Volendo osservare queste competenze in azione, occorrerà piuttosto svolgere più e più riprese, di più e più partite, con più e più avversari diversi, e ad ogni partita potrà verificarsi una pessima, una mediocre, un eccellente

38. L'opera teorica e la pratica analitico riflessiva di Ester Bick hanno segnato in profondità non solo la pratica psicoanalitica, ma anche la formazione di intere generazioni di psicologi gravitanti intorno alla Tavistock Clinic. La metodologia richiede tempo, pazienza, sospensione del giudizio, tutte caratteristiche distanti anni luce da certe pratiche osservative *prêt à porter* oggi in voga. E. Bick ha probabilmente risentito dell'influsso di Malinowsky, l'antropologo come lei polacco che ha portato all'attenzione il tema dell'osservazione partecipante. Così, dall'incontro generativo di due discipline come l'antropologia e la psicologia (meglio psicoanalisi), anche l'educatore può trovare spunti fecondi per il suo lavoro osservativo. Il saggio fondativo di E. Bick è reperibile in italiano in V. Bonaminio - B. Iaccarino (eds.), *L'osservazione diretta del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino 1985; val la pena seguire anche lo svolgersi della rivista internazionale dedicata all'*Infant observation* («The International Journal of Infant Observation and its Applications»).

39. Ogni insegnante possiede un implicito rispetto al senso del suo fare scuola. Non necessariamente questo implicito e il suo agire educativo e didattico sono coerenti, e questo può creare cortocircuiti non indifferenti che possono esistere in un mancato successo nell'applicazione di pratiche consolidate, o di ritenere di andare in una certa direzione educativa esercitando però passi che portano in una direzione opposta. Sul tema si può consultare un breve ma efficace articolo di François Tochon: F.V. Tochon, *Trois épistémologies du bon enseignement*, «Revue des sciences de l'éducation», 2 (1992), XVIII, p. 181-197.

prestazione. E l'allenatore, a forza di osservare, conoscerà i suoi ragazzi, e capirà chi dà il meglio di sé in situazione di agonismo portato all'estremo e chi, invece, sarà meglio non batta il rigore decisivo anche se la sua tecnica di tiro è impeccabile. Tornando a scuola, anche l'insegnante, scegliendo questo secondo profilo per conoscere il ragazzo, intuire il suo potenziale e dargli occasione di trasformarlo in atto, dovrà svolgere osservazioni prolungate nel tempo, effettuate in più situazioni diverse, attente a cogliere manifestazioni anche impreviste, e creando occasioni affinché queste possano manifestarsi. La fantasia di un Maradona, la regolarità un Gattuso o l'imprevedibilità di un Balotelli<sup>40</sup>.

### Con quali mezzi osservare?

La realtà è ostinata, ma spesso lo è altrettanto il nostro ostruzionismo e la nostra cecità.

Così, consapevoli della labilità della nostra attenzione, della selettività del nostro sguardo<sup>41</sup>, della imprecisione della nostra registrazione, della fuggevolezza della nostra memorizzazione, della induttività della nostra correlazione, sarà bene che una buona osservazione si doti di mezzi e strumenti per sostenerne il compito.

Osservare, abbiamo visto, richiede metodo e sistematicità, che non equivalgono necessariamente a schematicità o neutralità.

La questione della neutralità è una delle più ricorrenti quando si tratta di osservazione. Sgombriamo subito il campo dicendo che l'osservazione in ambito educativo non è mai neutrale. Può tendere ad un certo grado di oggettività ma non alla neutralità in senso stretto, né perché la neutralità sia auspicabile, né perché sia raggiungibile<sup>42</sup>. Esistono tecniche (ad esempio gli specchi unidirezionali) che impediscono all'osservato di sapere di essere tale, ma il vantaggio che si trae da queste tecniche non è rilevante ai fini di una osservazione in ambito educativo. Inoltre, la neutralità anche in questo caso non è garantita in quanto se anche l'osservato non sa di esserlo, l'osservatore raccoglie elementi e dati che a loro volta possono essere da lui registrati con maggiore o minore oggettività.

Se l'osservatore registrerà, ad esempio, il numero delle volte in cui il ragazzo si gira verso un compagno durante un'ora potrà raccogliere un dato quantitativo e oggettivo, ma se osserverà più complessivamente uno scambio relazionale, la soggettività non potrà essere isolata, trascurata o espunta.

Peraltro, le stesse informazioni raccolte in modo obiettivo (ad esempio il numero di volte in cui il ragazzo si è girato), per assumere un senso che vada al di là del controllo delle torsioni muscolari, articolari e scheletriche, necessiteranno di essere poste in correlazione con altre, e la

scelta delle correlazioni da porsi sarà operata da soggetti, e sarà quindi soggettiva.

La ricerca sociologica propone una serie di strumenti atti a organizzare in modo funzionale la correlazione di informazioni osservative, come ad esempio il sociogramma di Moreno<sup>43</sup>, si tratta però perlopiù di strumenti di osservazione indiretta, omologabili alle interviste, all'analisi di biografie o di produzioni grafiche o scritte.

Nel momento in cui si procede, invece, ad osservazioni dirette, occorre che il supporto per la loro raccolta aiuti a fare ordine tra dati, la cui raccolta dovrà essere precisa, circostanziata e dettagliata, e le eventuali impressioni o considerazioni ipotetiche formulate dall'osservatore.

Se, ad esempio, un ragazzo alla prima ora di lezione sbadiglia, sarà possibile che l'insegnante, vedendolo, gli chieda se per caso sia andato a dormire troppo tardi, ipotizzando così un difettoso riposo notturno; qualora invece il ragazzo sbadigli ripetutamente alla sesta ora, si sarà più inclini a ritenere che si tratti di stanchezza a causa della lunghezza della giornata scolastica. Magari queste ipotesi potrebbero rivelarsi corrette, tuttavia sono solo tali, nel momento dell'osservazione, e vanno dunque ben distinte

40. L'importanza dell'osservazione in ambito didattico anche ai fini della rilevazione delle competenze è messa in luce anche dal recente documento di emanazione ministeriale *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione* (C.M. 3 13 febbraio 2015). Nell'ottica, invece, delle qualifiche professionali, da anni nelle Regioni è in corso un processo di referenziazione che possa permettere di identificare le abilità e le competenze, oltre che le conoscenze, necessarie per lo svolgimento di un determinato compito professionale. Le osservazioni relative alle abilità in sede di formazione ai fini dell'ottenimento della qualifica dovranno correlarsi a quelle previste dal profilo per verificarne il possesso da parte del formando. In ambito europeo, oltre al sistema EQF (*European Qualifications Framework*, Raccomandazione Parlamento e Consiglio Europeo 23 aprile 2008) è in corso l'implementazione da parte della Commissione europea di una tassonomia comparata delle competenze, qualifiche e professioni (*European Skills Competences, qualifications and Occupations* – ESCO) il cui aspetto più interessante, in relazione ai temi formativi, è l'individualizzazione del profilo personale dei soggetti, dal quale non risulteranno solo i titoli relativi all'istruzione ma anche l'indicazione dettagliata di occupazioni, competenze e qualifiche facendo riferimento alla suddetta classificazione. È evidente che, dovendo rispondere a criteri tassonomici dettagliati e precisi, le osservazioni *in itinere* dovranno ad essi riferirsi per rilevare in atto abilità e competenze, con l'aporia che il vincolo della tassonomizzazione delle competenze comporta.

41. Sull'attenzione selettiva molto si è scritto. Ma, sinestesicamente, ci si può appropinquare a questo concetto ripercorrendo il divertente esperimento proposto da Simons & Chabris (1999) visionabile all'url: [https://www.youtube.com/watch?v=wZBe7fR\\_8N4](https://www.youtube.com/watch?v=wZBe7fR_8N4) ultima consultazione 20-11-2015.

42. Su questo tema, troppo articolato per poter essere trattato in questa sede e che non riguarda solo le scienze umane ma anche le scienze cosiddette dure, si veda S. Fenyő, *Teoria, osservazione ed esperienza nella discussione epistemologica contemporanea*, Ed. Ateneo, Roma 1983.

43. Si tratta di strumenti utilizzati molto nell'ambito della ricerca e della pratica sociale. In proposito si veda ad esempio L. Sanicola, *Dinamiche di rete e lavoro sociale. Il metodo relazionale*, Liguori, Napoli 2009. In ambito scolastico sono documentate applicazioni del sociogramma, strumento di rilevazione sociometrica elaborato negli anni Cinquanta da J. L. Moreno. Si veda in proposito A. Reffiuna, *Le relazioni sociali in classe: il test sociometrico*, Carrocci, Roma 2003.

dalla registrazione del dato, ovvero dal fatto che il giovane sbadigli ripetutamente. In un secondo tempo, analizzando una raccolta di osservazioni, si potrà scoprire che invece, per esempio, il ragazzo alla prima ora sbadigliava perché annoiato dalla lezione e alla sesta per la mancata digestione della merenda rinforzata del mezzogiorno, magari a causa di un problematica gastrica.

La registrazione fedele del dato permetterà, anche a distanza di tempo, di valorizzare le osservazioni, cosa che non potrà avvenire se esse saranno registrate già attraverso una lettura interpretativa. Innanzitutto, quindi, l'osservazione registrata deve essere *descrittiva* di quello che c'è. In termini provocatori, e andando certo contro il senso comune, possiamo osare nel dire che la famosa e ipervalorizzata espressione del *Petit Prince* di de Saint-Exupéry per la quale «On ne voit bien qu'avec le cœur. L'essentiel est invisible pour les yeux»<sup>44</sup>, in ottica pedagogica dovrebbe essere ribaltata nell'idea che, viceversa, l'essenziale è visibile anche agli occhi. Ad occhi che guardano, e non solo che vedono, e ad occhi che non sovrappongono sé a quanto guardano, ma che a quanto guardano sanno rapportarsi rispettosamente.

Prendendo appunti osservativi non andrà trascurata l'urgenza eventualmente avvertita di inserire anche alcune delle proprie impressioni, o intuizioni, o ipotesi, dal momento che le funzioni cerebrali operate dall'area associativa limbica possono processare più velocemente e con modalità differenti rispetto a quanto faranno le funzioni cerebrali superiori nell'analizzare criticamente e razionalmente le informazioni, possono di conseguenza fornire riscontri interessanti ed immediati che successivamente, all'entrata in opera della corteccia prefrontale, potrebbero essere scartati inopinatamente, per poi magari riapparire come frutto di un serie di raffinate e successive analisi del pensiero<sup>45</sup>. Tenere traccia sarà importante, con l'unica accortezza di ben distinguere i due piani, quello del dato e delle proprie impressioni, cambiando ad esempio colore di scrittura, o passando dal corsivo allo stampatello, o dividendo il foglio in due parti.

L'osservazione in ambito didattico avviene in presenza, dunque si tratta di una osservazione partecipe anche se silente, distinta ma non assente, presente ma non totalmente assorbita dall'azione. È una posizione complessa che richiede tenuta e flessibilità. È l'osservazione cosiddetta partecipante, termine che si è diffuso in ambito educativo con caratteristiche simili ma non del tutto sovrapponibili al paradigma che ha originato l'espressione<sup>46</sup>. Vediamo ora alcune delle modalità più usuali per la raccolta e la registrazione delle osservazioni, dalle più agili alle più strutturate o distese.

## Tally Sheet

Trial	Tally	$\hat{p}$ (proportion heads)	$z = \frac{\hat{p} - p_0}{\sqrt{\frac{p_0(1-p_0)}{n}}}$
1	Heads	0.52	$\frac{0.52 - 0.1}{0.1} = 0.2$
	Tails		
2	Heads	0.44	$\frac{-0.06}{0.1} = -0.6$
	Tails		
3	Heads	0.56	$\frac{0.06}{0.1} = 0.6$
	Tails		
4	Heads	0.52	$\frac{0.52 - 0.1}{0.1} = 0.2$
	Tails		
5	Heads		
	Tails		

La figura si riferisce ad un'analisi effettuata da due ragazzi impegnati in una competizione di lancio di monete effettuata in più *manche*<sup>47</sup>. Nelle *tally sheet* si provvede a registrare agilmente, attraverso il tratteggio di una barra, ogni volta che un determinato fenomeno o comportamento si manifesta. Dal numero di canestri in una partita a basket a quello del materiale scolastico caduto a terra in un'ora di lezione. Ogni tre, o quattro, o cinque barrette tracciate (non oltre, per ragioni di lettura sintetica della quantità), si provvede ad una loro "fascicolazione" che, alla fine, tramite una semplice moltiplicazione e somma (numero delle fascette per numero di barrette contenuta in ognuna di esse, più numero delle barrette non raggruppate) darà evidenza della numerosità complessiva dell'evento registrato in un determinato lasso di tempo.

## Check-list

OBIETTIVO	SI/A VOLTE/MAI
<b>Accoglienza e cassettera (circle time)</b>	
Si sveste da solo (può avere bisogno di aiuto con le allacciature) e riconosce il suo attaccapanni	
<b>Entra da solo in sezione senza piangere</b>	
Resta accanto a insegnanti e altri bambini durante attività gradite (es. gioco, routines, canzoncine)	
Accetta semplici istruzioni da tutti gli adulti di riferimento (es. vieni qui, siediti, gioca con x)	
Accetta la consegna di oggetti graditi da tutti gli adulti di riferimento (vedi anche griglia pairing)	
Resta seduto in cassettera senza comportamenti problema (specificare quanti minuti e quali attività)	
Resta seduto a colazione senza comportamenti problema (specificare quanti minuti)	
<b>Fa la fila e dà la mano a un compagno se richiesto</b>	
È autonomo in bagno (può avere bisogno di aiuto con le allacciature)	
Gli episodi di aggressioni e autolesionismo sono infrequenti (meno di uno a settimana) e brevi (meno di 3 minuti)	

44. A. de Saint-Exupéry, *Le petit prince*, Folio Gallimard, Paris 2013.

45. Per una presentazione neuroscientifica dei rapporti tra conoscenza razionale ed emotiva si veda E. Ládavas - A.E. Berti, *Neuropsicologia*, il Mulino, Bologna 2014.

46. H. Drouard, *L'osservatore partecipante e l'intervento sociale*, «M@gm@», 1 (2003), I.

47. L'immagine, utilizzata per corsi base di statistica in Florida, è tratta dal sito url: [www.causeweb.org/sbi/?p=696](http://www.causeweb.org/sbi/?p=696) ultima consultazione 20-11-2015.

L'esempio<sup>48</sup> mostra una *check-list* utilizzata in ambito scolastico. Si tratta di un elenco di variabili osservabili che vanno "spuntate" in ragione della loro presenza o assenza, oppure per le quali può essere prevista una compilazione più dettagliata (sì/a volte/mai, ma anche no/in parte/del tutto e così via). Il vantaggio di queste batterie di scale è che si possono compilare velocemente e il loro utilizzo può essere ripetuto nel tempo o in contesti diversi per operare confronti tra prestazioni. Il limite, non trascurabile, è che la costruzione della batteria parte da un'idea a priori di ciò che si ritiene dirimente per determinare il livello raggiunto. Si procede dunque ad una valutazione attraverso una griglia rigida che tende a frammentare l'osservazione e indurre la tendenza ad obiettivare anche quanto non è oggettivabile. Il sistema si rivela tuttavia molto utile nel caso l'insegnante abbia lavorato per la costruzione di un'abilità, scorporabile nei suoi fattori complementari e costitutivi, e voglia verificarne l'acquisizione da parte dei ragazzi.

La modalità *check-list* spesso si configura nella scuola quale griglia di osservazione.

La sua costruzione è un metodologicamente molto delicata e pieno di insidie, soprattutto quando viene utilizzata ai fini valutativi.

In sede di redazione, occorre sempre porsi un serie di domande:

- La variabile che ho identificato come significativa è pertinente?
- È osservabile in modo specifico? Si tratta di un comportamento o di una attitudine generalizzata?
- È discriminante?
- È sufficiente?
- È dipendente, e quanto, dal contesto e dalla consegna?
- È rappresentata da un indicatore corretto e isolabile?

Quando si costruiscono o si utilizzano schede di osservazione occorre prestare attenzione a che esse prevedano comportamenti (o abilità) effettivamente osservabili e non generiche disposizioni o atteggiamenti. Essi possono essere disposti secondo un *continuum* scalare progressivo per composizione dell'atto, per intensità della prestazione, per presenza degli elementi semplici che la compongono.

Articolare voci osservabili nel concreto, specifiche ma allo stesso tempo aperte (è tipico il dilemma se barrare o meno una casella in presenza di comportamenti simili ma non coincidenti con quello che costituisce l'indicatore osservabile della scheda) è già impresa non semplice. Attribuire poi ad un insieme di indicatori la responsabilità di definire un livello assegnabile ad una prestazione aumenta la complessità. Se poi non si osserva una abilità, ma

ci si propone di osservare una competenza, il ginepraio si chiude sulle nostre teste, e a volte impedisce la visione dell'orizzonte<sup>49</sup>.

Si osservi criticamente la **griglia A**, dal titolo: *Per valutare l'abilità sociale collaborare alla realizzazione di un compito - Griglia di osservazione ad uso dell'insegnante*<sup>50</sup> Nel caso seguente la **griglia B**<sup>51</sup>, seppure a prima vista possa sembrarlo, non è di tipo osservativo, tanto che non prevede indicatori che indichino situazioni e contesti nei quali le variabili possono essere osservate, sarebbe dunque improprio utilizzarla a tale scopo.

#### *Valutazione dei tratti*

Si tratta di un metodo specialistico, non utilizzato in ambito scolastico. Lo citiamo perché costituisce un esempio di metodo costruito sulla base di una teoria. Esso, infatti, prevede di osservare il soggetto a partire dalla teoria della scuola (in senso clinico) di riferimento dell'osservatore ed è volto a registrare i fenomeni coerenti con la teoria guida.

#### *Osservazione per campi*

In questo caso il soggetto o la situazione intersoggettiva vengono osservati identificando uno o più campi sui quali si vuole porre l'attenzione (vedi la tabella di pag. 18), per non disperdersi e per approfondire un aspetto per volta. Seppure la modalità possa sembrare portatrice di una visione settoriale, l'osservazione per campi può mantenere uno sguardo di sfondo sulla complessità della situazione, ma concentrarsi su una dimensione specifica, così come quando a teatro l'occhio di buie illumina più fortemente un angolo o un personaggio in scena, senza che tutto il resto

48. Associazione Pane e Cioccolato, url: <http://www.paneecioccolato.com/home/risorse/141-checklist-osservazione-scuola-infanzia.html> ultima consultazione 20-11-2015.

49. Le recenti sperimentazioni in atto nella scuola italiana quali Vales, Valutazione e Miglioramento, VSQ, hanno messo a tema la questione della osservazione in classe. In particolare la sperimentazione del progetto Valutazione e Miglioramento si è proposta di validare uno strumento osservativo che potesse essere utilizzato in classe anche da osservatori esterni. Il protocollo è stato sottoposto a revisioni a seguito dell'esperienza sul campo monitorata scientificamente, e presenta ancora nodi non risolti, e a parere di chi scrive non risolvibili a causa della natura stessa delle dinamiche di insegnamento e apprendimento che si stabiliscono in classe. In ogni caso la riflessione scientifica è in corso, come documentato ad esempio dall'articolo D. Poliandri - P. Muzioli - I. Quadrelli - S. Romiti, *La Scheda di osservazione in classe: uno strumento per esplorare le opportunità di apprendimento*, «Italian journal of educational research», Special Issue, October 2012.

50. Tratta da: Istituto Piemontese per la Storia della Resistenza e della Società Contemporanea, *Storia facendo. Spunti operativi per un percorso di storia a partire dalla prima classe della scuola elementare*, url: [http://www.istoreto.it/storia\\_facendo/cap5.htm](http://www.istoreto.it/storia_facendo/cap5.htm) ultima consultazione 20-11-2015

51. Tratta da M. Leoni - L. Croce (eds.) *Supports Intensity Scale (2004). Valutazione dell'intensità dei bisogni di sostegno. Standardizzazione italiana*, Vanini, Gussago 2008, p. 3.

# L'OSSERVAZIONE DEGLI ALLIEVI. SIGNIFICATI, STRUMENTI, STRATEGIE

## Griglia A

Data .....

	Alunni									
<b>1° livello</b>										
E restio ad accettare l'incarico assegnato e protesta Esegue il proprio compito solo se sollecitato Va richiamato per rispettare il turno di parola Tende a distrarsi quando i compagni parlano e a volte non comprende Esprime le proprie idee con poca chiarezza Non usa un tono di voce adeguato Fatica ad accettare le proposte dei compagni e insiste per imporre le sue Non mette spontaneamente a disposizione il materiale personale Spesso si distrae e lavora con scarso impegno										
<b>2° livello</b>										
Accetta l'incarico assegnato Esegue il compito con poco impegno Rispetta quasi sempre il turno di parola Ascolta le proposte dei compagni con impazienza e le comprende solo in parte Esprime le proprie idee Controlla abbastanza il tono di voce Non sempre è disponibile ad accettare le proposte dei compagni Tende ad imporre le proprie soluzioni con argomentazioni deboli Se sollecitato mette a disposizione il materiale Si impegna abbastanza										
<b>3° livello</b>										
Accetta l'incarico assegnato Esegue il proprio compito con impegno Rispetta il turno di parola Ascolta le proposte dei compagni con interesse e le comprende Esprime le proprie idee con chiarezza e pertinenza. Usa un tono di voce adeguato È disponibile ad accetta le proposte dei compagni Discute per convincere cercando valide argomentazioni Mette volentieri a disposizione il materiale personale Si impegna per fare bene										

## Griglia B

Parte C: Attività di apprendimento nel corso della vita	SOSTEGNI												Punteggi grezzi			
	Frequenza				Durata quotidiana				Tipo							
1. Interagire con gli altri nelle attività di apprendimento	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
2. Partecipare alle decisioni relative all'educazione o alla formazione	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
3. Apprendere e usare strategie di problem solving	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
4. Utilizzare strumenti e tecnologie per l'apprendimento	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
5. Accedere ai contesti educativi o formativi	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
6. Apprendere abilità scolastiche funzionali (es.: leggere i segnali, calcolare il resto, ecc.)	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
7. Apprendere abilità per la salute e l'educazione fisica	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
8. Apprendere abilità di autodeterminazione	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
9. Apprendere strategie di gestione autonoma della propria persona	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
<b>Punteggio grezzo TOTALE</b>																
Attività di apprendimento nel corso della vita																
<small>Inserire il punteggio grezzo (massimo 104) nel Profilo SIS a pagina 9, Sezione 1A, Parte C, Attività di apprendimento nel corso della vita</small>																

si annulli o perda di significato. I campi che si possono osservare sono innumerevoli, e si può farlo anche alternandoli, così da procedere ad un'osservazione più completa e sfaccettata. In questo caso, è preferibile provvedere ad una registrazione delle osservazioni di tipo narrativo. Fedele al campo, ma non indisponibile a spostarsi su altro, laddove se ne avvertirà la necessità o l'opportunità.

#### *Campionamento di tempo*

Identificato un tempo cronologico ricorsivo nella vita scolastica (ad esempio l'intervallo o il tempo trascorso in biblioteca) si provvede ad osservare cosa accada in quello spazio temporale con regolarità e per un congruo numero di volte. È una modalità di lavoro molto utile per tenere traccia di un'evoluzione degli atteggiamenti che, vissuta nella quotidianità, tende a sbiadire, come quando vivendo giorno per giorno non ci si accorge della crescita del proprio figlio, cosa che invece chi lo riguardasse dopo qualche tempo noterebbe immediatamente. È uno strumento che si presta bene anche ad osservazioni collettive.

#### *Campionamento di eventi*

In questo caso si tratterà, una volta identificato un evento "sentinella", magari proprio grazie ad altre modalità di osservazione, di monitorarne la comparsa, registrando dettagliatamente non solo quando si manifesti, ma anche le condizioni contestuali in cui esso avviene. Anche in questo caso la descrizione dovrà essere accurata e l'osservatore dovrà cercare di decentrarsi assumendo differenti prospettive osservative. Il campionamento di eventi costituisce una modalità di registrazione molto utile ed interessante non solo se prolungata nel tempo, ma anche se opportunamente considerata come un *continuum* nel quale operare confronti ed analisi. Inoltre, come illustrato sopra, una precisa e circostanziata raccolta delle manifestazioni potrà permettere di ridare loro il giusto peso al di là dell'impatto che esse hanno singolarmente considerate. È un utile strumento di monitoraggio.

#### *Diario*

È la più classica delle modalità. E i classici, si sa, non passano mai di moda, mantengono sempre la loro linea ed eleganza e hanno sempre qualche cosa di nuovo da dire. Il diario prevede che si registri tutto quanto accade nel tempo che dedichiamo all'osservazione, con particolare riguardo a quanto colpisce, o a quanto, viceversa, tende a passare inosservato. Osservare con la modalità diario dal punto di vista della raccolta delle evidenze ha una valenza imprevedibile, come quando si setaccia la sabbia per trovare l'oro. Dal punto di vista, invece, della conoscenza

dell'altro, ma anche di sé, è uno strumento insostituibile. Rileggere le osservazioni redatte farà accorgere l'osservatore stesso di cose delle quali in corso d'opera non si era reso conto. Il punto di osservazione prescelto, per esempio, e la rigidità nel mantenerlo; l'insistere su alcuni aspetti tralasciandone altri, e così via. È lo spazio della scoperta e dell'imprevisto, ma è certo lo strumento più facilmente sfilacciabile. Quando ci si propone di compilare una scheda strutturata, usualmente il tempo si trova. Quando, invece, ci si propone di osservare in modo libero e disteso, inconsapevolmente si ritiene di permettersi un lusso, e facilmente ci si lascia interrompere per riportarsi alla quotidianità operativa. Ecco perché prendere un vero e proprio "diario", ovvero un quaderno dedicato, per la raccolta sistematica e periodica delle osservazioni può aiutare a richiamarsi alla preziosità di questo momento privilegiato. In questa modalità, la descrizione narrativa è certamente la più indicata, ma in essa anche elencazioni e *tally sheet* possono trovare posto.

Un'ultima osservazione riguarda le riprese filmiche. Sebbene esse possano sembrare una buona occasione per osservare anche in differita, e così, anche, riosservare, in realtà la presenza psicofisica dei soggetti all'evento osservato offre una completezza percettiva e fenomenologica che nessuna registrazione potrà restituire. E chi non fosse d'accordo, l'estate prossima si accontenti di guardare un filmato sul mare e la montagna, piuttosto che andarci in vacanza. Inoltre lo scrivere esprime un valore aggiunto significativo all'osservazione, e predispone alla comprensione profonda. È esperienza comune che lo scrivere, così come il condividere attraverso il dialogo, aiuta a mettere a fuoco pensieri e osservazioni in modo molto più nitido di quanto non avvenga nel solipsismo della propria mente<sup>52</sup>.

Per osservare occorre creare uno spazio interiore, occorre silenzio, concertazione, apertura e focalizzazione al tempo stesso.

Per osservare bisogna essere 'iniziati': e questo è il vero avviamento alla scienza. Perché se i fenomeni non si vedono è come se non esistessero: invece l'anima dello scienziato è tutta fatta di un appassionato interesse a ciò che vede. Chi si è iniziato a vedere, comincia ad interessarsi: e tale interesse è la forza motrice che crea lo spirito dello scienziato. Come per il piccolo bambino l'interno ordinarsi è il punto di cristallizzazione intorno al quale tutta la forma psichica verrà a comporsi, così per la maestra l'interesse al fenomeno osservato, sarà il centro sul quale si formerà da sé tutta la sua personalità nuova. La qualità di osservazione, include in sé altre qualità minori, come la pazienza. Rispetto allo scienziato, il profano non soltanto sembra

52. I. Progroff, *Curarsi con il diario*, Nuove Pratiche Editrice, Milano 2000.

un cieco che non vede né a occhio nudo, né con l'aiuto di lenti: ma apparisce come una persona 'impaziente'.

Se l'astronomo non ha già messo a fuoco il telescopio, il profano non potrebbe aspettare che lo facesse; mentre lo scienziato lavorerebbe a tale scopo senza neanche più accorgersi che sta compiendo un lavoro lungo e paziente, il profano fremerebbe mille volte, pensando agitato: -Che cosa sto a fare io qui? non posso perdere tempo-. I microscopisti, quando aspettano un pubblico profano, allestiscono una lunga fila di microscopi già messi a fuoco, perché sanno che i visitatori vorranno vedere 'subito' e 'in fretta', e vorranno vedere 'molto'<sup>53</sup>.

### Chi osservare?

*«Volendo sapere qualche cosa della natura umana, il metodo più semplice e ovvio ci sembra quello di osservare l'uomo».*

Aristide Gabelli

R. Assagioli, fondatore della psicosintesi<sup>54</sup>, nel suo libro *L'atto di volontà*<sup>55</sup> riporta un aneddoto dallo Raja Yoga di Ramacharaka

I suoi discepoli erano rinomati per la loro attenta capacità di osservazione e di percezione, e la conseguente abilità di 'pensare' sulle cose che avevano visto. Molti di essi raggiunsero posizioni di prestigio, e dichiaravano che questo era dovuto al loro allenamento accurato.

Si racconta che un nuovo studente si presentò un giorno ad Agassiz, chiedendo di essere messo al lavoro. Il naturalista prese un pesce da un vaso in cui era stato conservato, e deponendolo davanti al giovane studente gli ordinò di osservarlo attentamente e di essere pronto a riferire su ciò che aveva notato nel pesce. Non c'era nulla di particolarmente interessante in quel pesce, era simile a tanti altri pesci che egli aveva già visto. Osservò che aveva le pinne e le squame, una bocca e due occhi sì, e una coda. Dopo mezz'ora lo studente ebbe la certezza di avere osservato tutto ciò che c'era da osservare nel pesce. Ma il naturalista non tornava.

Il tempo passava, ed il giovane, che non aveva nulla da fare, cominciava a stancarsi e a diventare irrequieto. Si mise in cerca del maestro, ma non riuscì a trovarlo, e così dovette ritornare a guardare quel famoso pesce. Molte ore erano passate, e sapeva del pesce poco più di quanto ne sapeva in principio.

Andò a mangiare, e quando ritornò non c'era altro da fare che guardare il pesce. Si sentì disgustato e scoraggiato, e avrebbe voluto non essere mai andato da Agassiz il quale, a quanto sembrava, dopotutto non era che uno stupido vecchio, rimasto indietro coi tempi. Allora, tanto per passare il tempo, cominciò a contare le scaglie. Quando ebbe finito, contò le vertebre nelle pinne. Poi cominciò a fare un disegno del pesce. Mentre faceva il disegno notò che il pesce non aveva palpebre. Così scoprì che, come il suo maestro doveva spesso, 'una matita è il miglior occhio'. Poco dopo il maestro tornò, e volle sapere dal giovane cosa aveva osservato, ma se ne andò piuttosto deluso, dicendogli di continuare a guardare, e allora forse avrebbe visto qualcosa.

Così il ragazzo si mise d'impegno e cominciò a lavorare con la sua matita, annotando dei piccoli dettagli che gli erano sfuggiti

prima, ma che ora gli sembravano evidenti. Cominciava ad afferrare il segreto dell'arte di osservare. A poco a poco mise in luce nuovi punti di interesse nel pesce. Ma questo non bastò al maestro, che lo fece rimanere a lavorare sullo stesso pesce per tre giorni interi. Alla fine di quei tre giorni lo studente sapeva davvero qualcosa sul pesce e, cosa ancora più importante, aveva acquistato l'arte e l'abitudine di osservare attentamente e di percepire i particolari.

Si racconta che dopo alcuni anni lo studente, che intanto era diventato un personaggio importante, usava dire: 'Quella è stata la migliore lezione di zoologia che io abbia mai avuto, una lezione che ha influito sui particolari di ogni studio che ho intrapreso in seguito; un'eredità che il professore ha lasciato, a me, così come agli altri, di inestimabile valore, che non avremmo potuto comprare, e da cui non possiamo separarci'.

Si può osservare anche un pesce. Si può osservare tutto, si possono osservare tutti.

A scuola, naturalmente, gli alunni, o meglio, i bambini e i ragazzi. Ricordiamoci, sempre, che stiamo osservando persone, nel loro essere studenti, o ribelli, o timidi, ma delle quali le loro manifestazioni situazionate sono solo una parte, seppure ologrammatica. È capitato recentemente a chi scrive di svolgere una osservazione in una scuola secondaria di primo grado ove è in corso lo svolgimento di un progetto pomeridiano finalizzato all'emersione dei talenti di ciascuno. Interagendo con i ragazzi dei gruppi, si è potuta notare la particolare intraprendenza di una ragazza che, piena di entusiasmo e orgoglio, presentava agli osservatori il complesso *hardware* con scheda elettronica e microcontrollore per la progettazione di effetti di luce sul quale stavano lavorando; al suo fianco una ragazza dall'aria svagata a lungo non ha interagito con gli ospiti, scarabocchiando sul foglio che aveva davanti, apparentemente assente. (Esercizio: quella che precede è una buona registrazione di osservazione? Quali sono gli elementi descrittivi, e quali quelli deduttivi o induttivi? Quali le ipotesi e quali i fatti?). A seguito della conclusione dei lavori, in un momento di confronto con i conduttori del gruppo, che hanno modo di vedere all'opera le ragazze anche in classe alla mattina, essi hanno riferito che la prima ragazza a scuola è sempre passiva e poco partecipe, anche perché timorosa insicura rispetto alle sue capacità. In sede di laboratorio, invece, si è sentita molto valorizzata dall'inserimento in un gruppo che ha affrontato una sfida tecnico-scientifica alta, e sta dando il meglio di sé; in occasione della visita

53. M. Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari. Con figure e tavole illustrative*, Ermanno Loescher & C., Roma 1916, p. 97.

54. R. Assagioli, *Principi e metodi della psicosintesi terapeutica*, Astrolabio Ubaldini, Roma 1973.

55. Id., *L'atto di volontà*, Astrolabio Ubaldini, Roma 1977, pp. 26-27.

di esterni, ha desiderato con gioia e soddisfazione condividere quanto sta imparando. L'altra ragazza, apparentemente distratta, è stata viceversa presentata come una ragazza molto attiva, partecipe e anche con grande creatività e facilità di apprendimento ed interlocuzione; non ama affatto, tuttavia, gli estranei, e il fatto che fossero presenti degli osservatori esterni l'ha indotta ad un infastidito e provvisorio ritiro. L'una e l'altra non sono schizofreniche bensì, come ciascuno di noi, complesse, e diversamente interpellate nell'atteggiamento e nelle prestazioni dal contesto e dalle relazioni che in esso si stabiliscono. Se all'una non fosse stata data l'occasione di partecipare ad una sessione di vero e proprio lavoro laboratoriale (con tanto di committente!), forse non avrebbe trovato l'opportunità di scoprirsi competente e comunicativa; se all'altra non fosse data la condizione di stringere rapporti significativi e caratterizzati dalla consuetudine (pensiamo ad esempio all'anonimità di alcuni percorsi universitari) la sua brillantezza sarebbe forse rimasta in ombra.

Osservando i ragazzi, poi, è possibile focalizzarsi su ciascuno di volta in volta oppure osservare le dinamiche di classe o ancora le relazioni informali e attività di gruppo. La stessa persona o gli stessi gruppi possono essere osservati a distanza di tempo, in modo ricorsivo.

È ragionevole approfondire l'osservazione di coloro che pongono qualche domanda educativa di fronte alla quale ci si sente interpellati o disarmati o impotenti. Una buona osservazione certamente fornirà maggiori elementi di conoscenza della situazione critica mettendo nella condizione di identificare in modo più centrato la manifestazione se non la natura del problema e, se non a risolverlo, a tracciare linee di risposta che vadano nella direzione di una correzione della didattica e, se necessario, di un approfondimento più mirato di alcune problematiche a questo punto, e solo a questo punto, specificatamente circoscritte. Capita spesso di sentire gli insegnanti paventare generiche difficoltà di apprendimento o presunta dislessia rispetto a qualche alunno. Non è certo compito dell'insegnante addivenire a eventuali diagnosi o valutazioni neuropsicologiche, è tuttavia suo compito peculiare e precipuo costruire una organizzazione e impostazione didattica delle attività e anche un protocollo osservativo che permetta di osservare più da vicino e da più punti di vista dove si evidenzia la difficoltà. Un ragazzo che scrive male non sarà *tout court* disortografico. Di fronte a questo sospetto sarà compito dell'insegnante osservare il ragazzo mentre effettua prestazioni diverse: dal prendere appunti in autonomia allo scrivere sotto dettatura con previsione di un premio calligrafico, dal preparare un biglietto di invito per la festa della scuola allo scrivere i compiti sul diario mentre sta suonando la campanella, traendo dalle os-

servazioni ipotesi di lavoro. L'intelligenza e la professionalità di ogni docente sapranno traslare questa banale esemplificazione al proprio contesto didattico<sup>56</sup>.

Allo stesso modo può essere interessante portare la propria attenzione selettiva proprio su coloro che normalmente passano inosservati perché particolarmente adeguati ed adattati al contesto. In ogni classe ci sono ragazzi quasi invisibili, silenziosi, dirigenti, rispettosi. Chiedere a un insegnante di approfondire la conoscenza anche di costoro è una provocazione nella misura in cui, in presenza di già così tanti problemi come nelle classi di oggi, laddove ci si può godere un po' di tranquillità vien quasi da chiedersi perché non farlo. Allo stesso tempo ogni insegnante sa che il suo compito è andare a fondo nella costruzione del rapporto con ciascuno dei suoi allievi ed è certamente suo desiderio farlo. In questo caso è possibile che l'osservazione debba prevedere la costruzione di un rapporto personale più stretto tra l'osservante inosservato E, ancora una volta, la creazione di contesti didattici e di sfide predittive differenziate così da poter vedere più facilmente la persona in azione anche al di là di schemi scolastici rigidi ed ad adattivi<sup>57</sup>.

In termini attivi è importante che, nella dinamica osservatore-osservato ineliminabile nel contesto scolastico, l'osservatore osservi anche sé stesso in azione. Osserverà la propria predisposizione a prestare attenzione, a fare spazio per l'altro dentro di sé, a cogliere gli elementi descrittivi, a tenere sotto controllo il pregiudizio, utile per certi versi e disastroso per altri<sup>58</sup>; osserverà il proprio personale stile cognitivo<sup>59</sup>, il modo di porsi nelle relazioni, la disciplina nel tenere distinto, nell'osservare, il proprio mondo di ricordi, preferenze e idiosincrasie dalla raccolta dei dati, consapevole che gli uni sono in certa parte mediati dagli altri e viceversa. Osserverà in sé tutto quanto ritiene a sua volta interessante osservare nei ragazzi. Osservare sé stessi si differenzia dall'osservare gli altri per un fattore dirimente: nel guardare a sé l'inevitabile frammentarietà dell'osservazione parziale ed esterna che si dà nell'osservare l'altro da sé, può ricomporsi attraverso

56. G. Sandrone, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubettino, Soveria Mannelli 2008, pp. 171-201.

57. G. Bertagna - P. Triani, *Dizionario di didattica*, La Scuola, Brescia 2013; R. Normand, *L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire*, «Revue française de pédagogie», 154 (2006), pp. 33-43.

58. G. Gennaro, *Il pregiudizio. Breve storia di una disintegrazione concettuale*, «Sociologia e ricerca sociale» 61 (2000=), pp. 27-48; A. Marradi, *Fedeltà di un dato, affidabilità di una definizione operativa*, «Rassegna Italiana di Sociologia», 1 (1990), XXXI, pp. 55-96.

59. Inteso come canale d'accesso privilegiato ad entrare in contatto con il reale, conoscerlo e pensarlo, più che in senso tecnico secondo le teorie dedicate di Witkin, Kogan e Messick. Per una rassegna sul tema si veda A. Cadamuro, *Gli stili cognitivi, una rassegna*, «Riforma e didattica. Tra formazione e ricerca» 1 (2003), pp. 72-89.

l'ermeneutica e il senso dell'integrità personale che solo la persona stessa può percepire di sé. Negli altri assumiamo l'idea di integralità come concettualizzazione teorica e fondativa, ma non possiamo conoscerla sensibilmente; ciascuno, invece, può riconoscere la propria. Né questo, tuttavia, basta. Nessuno basta a sé stesso. Anche l'osservazione rivolta a sé andrebbe, per assumere senso, essere sottoposta alla condivisione in relazione interpersonale. La messa in comune delle osservazioni tra colleghi è un valore aggiunto molto importante, che può orientare e in modo mirato e con dati concreti gli incontri di confronto e permettere di conoscere gli studenti tenendo conto di più punti di vista concorrenti.

Se assumiamo questa visione innovativa e autentica, un insegnante potrà osservare, e questo è un tema scottante e che dà scandalo nella scuola italiana, anche i propri colleghi. In tempi in cui si parla molto di valutazione delle scuole e formazione dei docenti, occorrerebbe potersi permettere almeno di pensare, se non di mettere in atto immediatamente, l'idea che gli insegnanti possano a loro volta costituire una comunità di pratiche<sup>60</sup>. L'osservazione dei docenti è prevista in molti Paesi europei nella fase di formazione iniziale dei docenti<sup>61</sup>, tuttavia solo di rado è prevista come possibilità di esercizio e reciproca qualificazione professionale in fasi più avanzate della carriera, mentre in realtà potrebbe essere un'eccellente occasione nei casi, ad esempio, nei quali uno studente si dimostri problematico in alcune ore e con alcuni docenti mentre con altri ciò non avvenga. Una osservazione mirata, reciproca e collaborativa potrebbe aiutare il consiglio di classe ad identificare le migliori strategie educative e didattiche per un approccio costruttivo con lo stesso.

Non dimentichiamo, poi, che i migliori e più implacabili osservatori in classe sono spesso i ragazzi stessi. Essi non hanno ancora maturato una serie di criteri di lettura e una sufficiente conoscenza del contesto e dei dispositivi, per cui spesso le loro osservazioni possono apparire ingenue, o estremamente parziali, o ancora a volte impietose, tuttavia è molto utile rilevarle e raccoglierele, sia ai fini di un lavoro didattico sull'osservazione che può essere di grande significato per la formazione dei ragazzi, sia per le informazioni (a volte francamente inattese) che su di sé e sul proprio modo di porsi, di entrare in relazione e di fare scuola ogni insegnante potrà ricavare. Basterebbe analizzare il repertorio dei soprannomi attribuiti o delle *routine* parodiate dai ragazzi per mettere in evidenza alcune caratteristiche che, magari, i docenti non ritengono discriminanti ai fini del loro compito professionale ma che invece fanno parte del proprio essere docenti a tutto tondo e che, spesso, sono viatico od ostacolo al loro essere incisivi nell'insegnamento.

### Quando osservare?

*«La storia della scienza naturale può essere riassunta come l'elaborazione di occhi sempre più perfetti entro un cosmo nel quale c'è sempre qualcosa in più da vedere».*

Pierre Teilhard de Chardin

Osservare è un privilegio, per chi osserva e per chi è osservato. È un'azione che si colloca nel tempo e nello spazio, e che richiede tempo e spazio.

Una delle principali obiezioni che gli insegnanti muovono quando sono invitati ad osservare, è proprio la mancanza di tempo.

In queste situazioni, può essere utile prescrivere, o prescrivere, un tempo preciso, scandito da una sua regolarità e, soprattutto, disteso. L'*optimum* sarebbe, in verità, godere dell'osservazione e ritenerla una delle occasioni più preziose della propria professione. Se l'insegnante verificherà i guadagni per sé e per i propri alunni di questo atteggiamento disteso e benevolo, interessato e curioso, libero dall'esito immediato perché in azione per uno scopo più grande, sarà egli stesso a riservarsi questo spazio.

... Mi accadde di osservare una bambina di circa tre anni, che rimaneva profondamente assorta sopra un incastro solido, sfilando e infilando i cilindretti di legno nei loro posti rispettivi. L'espressione della bambina era di una sì intensa attenzione, che mi sembrò quella una manifestazione straordinaria: i bambini fino allora non avevano mai mostrato una tale fissità sopra un oggetto: e la mia convinzione sulla instabilità caratteristica dell'attenzione nel piccolo bambino, che passa senza posa da cosa a cosa, mi rendeva ancor più sensibile al fenomeno.

Io osservai intensamente la piccina senza disturbarla in principio e cominciai a contare quante volte ripeteva l'esercizio: ma poi, vedendo che continuava molto a lungo, presi la poltroncina

60. Pur con tutte le specificità del caso legate alle peculiarità del mondo della scuola, anche il gruppo collegiale, nelle sue declinazioni in *team*, consigli di classe, gruppi disciplinari, può essere considerata una comunità di adulti che apprendono e costruiscono significati in un rapporto di reciprocità. Molti studi e proposte bibliografiche anche italiane esplorano le suddette peculiarità, preferiamo tuttavia, per l'affronto del tema, riferirci a testi che non siano già unicamente circoscritti alla comunità degli insegnanti, ma che mettano in luce il potenziale trasformativo della comunità in termini di sviluppo della professionalità, nonché l'idea che, anche tra adulti, e quindi -perché no- anche a scuola, si possa apprendere secondo il modello dell'apprendistato. Il tema trascende il campo osservativo oggetto di questo contributo, tuttavia non può essere trascurato in quanto i modelli teorici verificati in studi pratici, come ad esempio quello di Mezirow, evidenziano come un nuovo approccio all'apprendimento strumentale, comunicativo e trasformativo integrato attraverso la comunità professionale abbia impatto addirittura sui fattori percettivi. Cfr. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione: il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Cortina, Milano 2003; E. Wenger, *Comunità di pratica: apprendimento, significato e identità*, Cortina, Milano 2006; L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo della formazione*, Carocci, Roma 2004.

61. Eurydice, *Insegnanti in Europa: informazione, status, condizioni di servizio 2013*, «Bollettino di informazione internazionale» 10 (2013), url: [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice//bollettino\\_insegnanti\\_UE\\_2013.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice//bollettino_insegnanti_UE_2013.pdf) ultima consultazione 20-11-2015

su cui era seduta, e posi poltroncina e bambina sulla tavola; la piccolina raccolse in fretta il suo incastro, poi lo posò attraverso i braccioli della poltroncina e mettendosi in grembo i cilindretti, continuò il suo lavoro. Allora invitai tutti i bambini a cantare: essi cantarono, ma la bambina continuò imperturbata a ripetere il suo esercizio anche dopo che il breve canto fu cessato. Io avevo contato quarantaquattro esercizi; e quando finalmente cessò, cessò in modo affatto indipendente dagli stimoli dell'ambiente che potevano disturbarla: e la bambina si guardò intorno soddisfatta, quasi svegliandosi da un sonno riposante.

La mia impressione indimenticabile credo che somigliasse a quella provata da chi ha fatto una scoperta.

Quel fenomeno divenne poi comune nei bambini: esso poté dunque essere stabilito come una reazione costante che si presenta in rapporto a certe condizioni esterne, le quali possono determinarsi. E ogni volta che avveniva una simile polarizzazione dell'attenzione, cominciava il bambino a trasformarsi completamente, a farsi più calmo, quasi più intelligente e più espansivo: egli mostrava qualità interiori straordinarie, che ricordavano i fenomeni di coscienza più alti, come quelli della conversione.

Sembrava come se, in una soluzione satura, si fosse formato un punto di cristallizzazione, intorno al quale poi tutta la massa caotica e fluttuante andava a riunirsi in un cristallo di forma meravigliosa.

Analogamente, avvenuto il fenomeno di polarizzazione dell'attenzione, tutto quanto di disordinato e fluttuante esisteva nella coscienza del bambino, sembrava andasse organizzandosi in una creazione interiore, i cui caratteri sorprendenti si riproducevano in ogni individuo.

Ciò faceva pensare alla vita dell'uomo che può restare dispersa tra cosa e cosa, in uno stato inferiore di caos, fin che una cosa speciale intensamente l'attrae, la fissa, e allora l'uomo ha la rivelazione di se stesso, sente di cominciare a vivere.

Questo fenomeno spirituale che può coinvolgere tutta la coscienza dell'adulto, non è dunque che uno degli aspetti costanti dei fatti di 'formazione interiore'. Esso si riscontra come inizio normale della vita interiore dei bambini; e ne accompagna lo svolgimento, in modo da divenire accessibile alle ricerche, come un fatto sperimentale.

Fu così che l'anima del bambino dette le sue rivelazioni, e sulla guida di queste sorse un metodo ove la libertà spirituale venne illustrata<sup>62</sup>.

La lunghezza della citazione si giustifica per la sua bellezza e per la sua pregnanza. Sappiamo quanto Maria Montessori fosse imbibita di cultura positivista, tanto che il suo stesso spiritualismo va letto in questo clima culturale. Anche in questa osservazione vi è traccia di quell'atteggiamento sperimentale che tende ad isolare i fattori per identificare le variabili dipendenti ed indipendenti di un comportamento. Tuttavia, risaltano una pazienza, una perseveranza, una fedeltà al fascino destato dal movimento intenzionale del bambino così intense che, a lungo andare, daranno origine a tutto un impianto didattico, che ancora oggi offre spunti di lavoro e riflessione agli in-

segnanti. È evidente che Maria Montessori, se influenzata dalla scienza positiva, non lo era del fantomatico e a tutt'oggi inesistente "programma", né, ci sia permesso di ipotizzare, probabilmente avrebbe accettato di sottomettersi neppure se vi fosse stata costretta dall'apparato burocratico.

Questa acutezza dello sguardo matura nel tempo, e in un tempo vuoto ma presente, ovvero non trascorso inutilmente, né schiavo del produttivismo che ha portato, storicamente, già negli anni Cinquanta e Sessanta nel mondo anglosassone, e con una pervasività della quale avvertiamo ancora gli strascichi dagli anni Settanta del secolo scorso in Italia, alla costruzione curricolare per obiettivi con Mager e Bloom e, per quanto riguarda lo specifico dell'osservazione, alla costruzione di vere e proprie tassonomie classificatorie<sup>63</sup>.

Con esse si osserva per rilavare una performance, ovvero, secondo R. Mager un'azione direttamente accertabile, se l'obiettivo è determinato dall'insegnante, e se ne sono determinati anche i modi e i tempi per il suo raggiungimento. In questo senso, la sistematicità dell'osservazione non è più intesa come sviluppo di un'attitudine a cogliere anche l'inatteso, che nel tempo dell'osservazione può verificarsi come no, ma è intesa come un tempo cronologicamente ordinato, ricorsivo e parcellizzato nel quale verifico un progresso, ritenendolo condizione necessaria e sufficiente al perseguimento dell'obiettivo successivo<sup>64</sup>.

### OSSERVAZIONE DI SANDRO (3 anni)

Siamo in classe, verso le ore 14, io sono seduta al banco, in un momento di gioco libero e guardo le bambine grandi che disegnano e chiacchierano tra di loro.

Intanto i maschi grandi (5 anni), Alex, Marco, Sandro e Giulio sono sul tappeto delle costruzioni e sento che parlano tra di loro e ridono, mi giro e decido di osservarli. Stanno facendo il gioco

62. M. Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole...* cit., p. 52

63. B.S. Bloom, *Tassonomia degli obiettivi educativi: la classificazione delle mete dell'educazione*, Vol. 1, Area cognitiva, Giunti & Lisciani, Firenze 1984; id., *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Armando, Roma 1983; B.S. Bloom - D. R. Krathwohl - B.B. Masia, *Tassonomia degli obiettivi educativi: la classificazione delle mete dell'educazione*, Vol. 2 Area affettiva, Giunti & Lisciani, Firenze 1984.

64. Non è possibile qui dilungarsi su come la differenza tra una didattica per obiettivi ed una per competenze determini non solo modi e tempi diversi dell'osservazione ma, ben più sostanzialmente, scenari formativi profondamente divergenti. Mentre la didattica per la costruzione di competenze è situazionata e unitaria, la logica per obiettivi ripropone il modello di una scuola in due tempi, ovvero un tempo preparatorio - quello dell'istruzione - e un tempo successivo - quello della vita. Non a caso Mager, autore che ha avuto un enorme influsso nella didattica anche italiana, afferma: «Si apprende per il futuro; cioè lo scopo dell'istruzione è facilitare la produzione di alcune forme di comportamento in un momento successivo [corsi dell'autore] alla conclusione del ciclo di istruzione.» R.F. Mager, *Come sviluppare l'atteggiamento ad apprendere*, Giunti & Lisciani Editori, Teramo 1988, p. 16.

della fattoria, hanno fatto due recinti per gli animali con i lego, un garage per i trattori con i pezzetti di legno, fanno finta di lavorare nei campi e di dare l'erba agli animali, e quando diventa buio portano i trattori nel garage. Il gioco va avanti così per un po' e io penso che oggi sono proprio tranquilli, giocano insieme non hanno litigato.

Le bambine hanno finito i loro disegni, mi chiamano per farmeli vedere, io mi giro verso di loro. Mentre sto parlando con Paola sento Sandro che urla con Alex, mi giro e vedo che si spingono e si rubano i pezzetti di legno a vicenda.....

Io mi arrabbio e mi alzo per intervenire come al solito, ma mi fermo, li osservo per capire.

Infatti questa volta non è colpa di Sandro, non ha fatto i dispetti e non ha fatto male a nessuno, sta solo cercando di far vedere ai suoi amici cosa ha scoperto e chiede di lasciargli i legnetti, ma gli altri non sono proprio dell'idea!

Sandro dopo un po' di spintoni e urla, si alza, lancia un legnetto sul tappeto e viene da me e mi spiega (per la prima volta non reagisce e cerca il mio aiuto) che lo fanno arrabbiare perché non lo ascoltano, lui ha scoperto un gioco nuovo che fa ridere.

Io mi alzo lo prendo per mano e insieme andiamo sul tappeto, io chiedo ai bambini di lasciare i legnetti a Sandro perché vuole farci vedere una cosa bella!

Loro mi rispondono subito di sì! Allora io li lascio da soli e mi metto da parte e li guardo, Sandro è al centro e dice ai suoi amici come devono mettere i legnetti, li mettono in fila poi li fanno cadere, hanno scoperto l'effetto domino!!

Ridono, ricominciano e giocano senza discutere e Sandro è contento. Il gioco va avanti, poi chiedono a me e a Federica (la mia collega) di giocare con loro.

### Riflessione:

Ho scelto di osservare il gioco di Sandro, in un secondo momento. La mia intenzione infatti era di osservare una bambina, ma ho cambiato idea quando ho visto i maschietti giocare tranquilli, era una delle poche volte che giocavano tutti insieme e senza litigare. Io mi sono fermata ad osservare prima di intervenire, mettendo da parte il pregiudizio che ho per Sandro. Ho visto un bambino capace di attirare i suoi amici in un gioco nuovo, dando regole e chiedendo il loro aiuto. E questo mi ha stupita. Penso che se non mi fossi fermata a "guardare" non avrei colto questo nuovo aspetto e questa conquista di Sandro<sup>65</sup>.

Questa osservazione, molto concretamente, evidenzia alcuni degli aspetti che abbiamo perduto sopra sottolineato. Innanzitutto siamo in un momento preciso, in un contesto preciso. L'insegnante ha intenzione di svolgere un certo tipo di osservazione ma si lascia attrarre da qualcosa che colpisce la sua attenzione. Inizialmente si inquieta, ha la tendenza ad intervenire *come al solito* ma... Decide di osservare, per capire. Osservare per capire. E cosa scopre? Scopre che non sempre le cose sono come le immaginiamo, o meglio, che in quella precisa circostanza la realtà le stava parlando in modo differente da come lei si aspettava.. E così scopre una situazione nuova, del tutto inaspettata, nella quale il bambino che ci pare di

capire normalmente un po' *sui generis* si dimostra propositivo, competente, desideroso di condividere. Inaspettatamente, il nuovo sguardo dell'insegnante illumina di luce nuova anche il comportamento dei compagni ("Loro mi rispondono subito di sì!"), rendendo tutto più semplice di quanto poteva apparire. Coraggiosamente, a volte serve più coraggio per vedere la realtà che per tenersi ancorati ai nostri pregiudizi, la maestra interviene quel tanto che basta a sbloccare la situazione e, altrettanto coraggiosamente, sa ritornare in secondo piano, riprendendo ad osservare, appena questo è possibile. Per poi rientrare in gioco su invito esplicito dei bambini. L'insegnante è contenta, i bambini sono contenti, Sandro è contento, sono cresciuti conoscenza della situazione, stimoli per attività nuove, possibilità di incontro. Vissero tutti felici e contenti? Non si tratta di questo, ma certamente una buona osservazione aiuta a costruire reciproco benessere.

### Dove osservare?

Ricordate i bambini che giocavano in spiaggia, richiamati alla vostra memoria in apertura di articolo? Immaginateli ora, proprio gli stessi, in un'aula scolastica in corso di verifica di fisica o sotto interrogazione o a pallavolo. Ciò che potreste osservare potrebbe essere in parte coerente con quanto rilevato in vacanza, ma anche molto differente. Se è vero che Mattia, uno dei bambini che giocava in spiaggia, quello più intraprendente e fantasioso, è sempre Mattia, e se io che lo osservavo sono sempre io, è pur vero che aspetti diversi di Cristina o di Mattia, si manifestano, si consolidano, si atrofizzano a seconda del contesto in cui Mattia e Cristina si trovano ad agire, ovvero di quanto l'agire intenzionale, consapevole, responsabile di Mattia o Cristina è messo nelle condizioni di esprimersi.

Il contesto, ovvero l'ambiente relazionale e materiale che sta intorno al bambino o al ragazzo, sollecita la sua curiosità, la sua iniziativa, la sua intraprendenza ed è interessante vedere come la persona si interessi, si muova, interagisca, intervenga attivamente in esso, ne recepisca o rifiuti gli stimoli, si stupisca nello scoprirne aspetti inattesi, si concentri nel trovare legami.

Nella scuola dell'infanzia ad esempio, l'ambiente permette al bambino un esercizio della sua iniziativa maggiormente libero nei tempi, nella scelta degli oggetti di suo interesse, nei giochi da realizzare con i coetanei; in questo tipo di contesto l'osservazione è certamente facilitata perché sono meno presenti le strutturazioni (tempi-spazi-

<sup>65</sup> In AA.VV., *L'Osservazione partecipe come esperienza formativa per conoscere il bambino e raggiungerlo nei suoi bisogni emotivi e cognitivi*, Sussidio per la formazione N°1, AVASM FISM, Varese, 2007, pp. 35-36.

attività) che caratterizzano in modo più vincolante la scuola primaria (e a maggior ragione i gradi superiori dell'istruzione)<sup>66</sup>.

L'ambiente è "disposto", ovvero costituisce un dispositivo che, di per sé, è regolativo. In educazione, esso dovrebbe e potrebbe essere un grande alleato dell'educatore, come le esperienze di Dewey, della Pizzigoni, delle sorelle Agazzi, di Giunti, solo per ricordarne alcuni, dimostrano nei fatti. L'ambiente può costituire un dispositivo naturale, o comunitario, o sociale<sup>67</sup>, e quanto più è artificiale, tanto più sarà artificiale la vita che vi si svolge, e in essa le osservazioni. Tutto l'attuale filone pedagogico inaugurato dalla Legge 53 del 2003 e attualmente declinato, dopo alterne vicende, ad esempio nel dispositivo normativo dell'alternanza scuola lavoro, o nella maturanda articolazione didattica della scuola per competenze, va nella direzione di eliminare la forzata e astratta separazione tra scuola e vita.

In ogni caso l'ambiente deve rimanere un riferimento essenziale per l'osservazione, in particolare nel momento in cui si prendono in considerazione i dati. Le condizioni concrete, potremmo dire la "materialità", che caratterizzano l'ambiente sono certamente sempre importanti, in particolare quando oggetto dell'osservazione sono bambini. Anche quell'aspetto del contesto costituito dalle relazioni pesa molto nell'infanzia, anche se probabilmente la sua influenza è massima nella fase di transizione rappresentata dalla pre-adolescenza e dall'adolescenza. Accanto a questi aspetti che sono in qualche modo direttamente attingibili, l'ambiente (il contesto) è definito anche da altre caratteristiche che non sono direttamente attingibili ma che pure hanno un peso decisivo. Tra questi rientrano certamente conoscenze, senso della vita e delle cose, spiritualità, tutti fattori da cui dipende il legame (interesse) tra soggetto, azione, finalità.

Esiste anche una forma di osservazione di secondo livello, che Giuseppe Lombardo Radice evidenziava già nel 1912, mettendo a presupposto di ogni lezione la conoscenza del mondo dell'alunno<sup>68</sup>. Si tratta, certo, di una conoscenza più ampia rispetto a quella ottenibile attraverso l'osservazione del dato in situazione, tuttavia essa ci rimanda opportunamente alla necessità di tenere conto non solo del mondo interiore del ragazzo –le sue pre-conoscenze, o le sue misconoscenze,- ma anche del suo mondo di vita, che spesso nella scuola non ha diritto d'accesso, e che, pensiamo in particolare ai ragazzi anche se il discorso nondimeno è valido per i bambini, costituisce una parte preponderante del loro interesse e delle loro attenzioni, del loro mondo. Fa quasi tenerezza

leggere quanto ai tempi di Lombardo Radice costituiva il mondo del bambino (pur con tutte le sue durezze e ruvidità); se oggi conoscerlo significa osservare come i ragazzi si muovono sui *social network*, laddove essi lo permettano e lo desiderino, o come esprimono i loro talenti in ambito sportivo, musicale, artigianale od espressivo, sarà arricchente farlo. E arriviamo ad osare pensare l'impossibile, lasciando la domanda aperta alla riflessione del lettore: potrebbero, ragazzi ed insegnanti, conoscersi e scoprirsi anche al di fuori delle mura dell'edificio scolastico? Questa osservazione faciliterebbe o renderebbe impossibile il lavoro didattico nel contesto organizzativo ed ordinamentale della scuola? Potrebbe trasformarlo in senso pedagogico, arrivando a scardinarne alcune rigidità di sistema?

## Conclusioni

*Osservare è meno facile che ragionare. È risaputo che scarsa osservazione e molti ragionamenti sono causa di errore. Molta osservazione e poco ragionamento conducono alla verità. Ma sono assai più gli spiriti capaci di costruire un sillogismo che quelli che sanno cogliere esattamente il concreto.*

A volte, per trovare bisogna cercare. Un paio di occhiali, il cappello, il numero della via, la ragione per cui un bambino si ostina a confondere la *b* con la *v*... A volte, contemplando, si trova. Un cielo stellato per riconoscere le costellazioni, un quadro di Chagall, un guizzo di interesse scappato all'atteggiamento annoiato di un ragazzo... A volte, non si trova anche se si cerca, e a volte si trova senza cercare.

Osservare predispone la persona acciocché tutto questo possa accadere, e non passi "inosservato". Una predisposizione intenzionale della persona può diventare attitudine pratica, e pratica professionale.

Osservare non è semplice, ma è esperienza preziosa per un insegnante, è uno snodo decisivo nel quale attenzione al dato, esperienza, relazione e riflessività si compongono in una miscela potente, che si deteriora con facilità. Per questo l'osservazione richiede rigore, e onestà. È una sfida alla professionalità docente e alla qualità della scuola e, sebbene sia atto intenzionale personale, affinché esprima il suo potenziale deve divenire occasione di con-

66. Anche per questo, e non è poco, occorre guardare con grande attenzione e cautela alle derive scolasticistiche che nella prassi, e forse anche nella più recente normativa, stanno ricadendo a ritroso sulla fascia 0-6 nella quale, invece, va salvaguardata la creazione di ambienti di azione e apprendimento non irreggimentati né tantomeno protodisciplinizzati.

67. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia...* cit. pp. 278-297.

68. G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, edizioni Sandron, Firenze 1954, pp. 115-120.

fronto interpersonale con gli stessi studenti, le famiglie, i colleghi.

Si tratta di una pratica che permette a ciò che abitualmente rischia di essere visto a due dimensioni – le ascisse e le ordinate dell'ordinarietà – di assumere spessore e profondità che rendono la visione e la conoscenza più ricca e particolareggiata, al tempo più sintetica ed analitica, tridimensionale e straordinaria nell'ordinario della quotidianità.

La condizione affinché tutto questo accada, è riassunta da una predisposizione d'animo, che diventa un duro lavoro artigiano, nella sua formulazione fulminante attribuita a Braque, non a caso artista eclettico e profetico del suo

tempo e del nostro tempo: *occorre che la previsione non annulli la visione*<sup>69</sup>.

*Cristina Casaschi*

*PhD student in "Formazione della persona e mercato del lavoro"*

*Università di Bergamo*

<sup>69</sup>. Si ringrazia il gruppo di lavoro SHIS AVSI Centro Mikel Kloqi di Tirana per la condivisione del lavoro svolto sul campo in tema di osservazione attraverso la realizzazione di Progetti di Cooperazione Internazionale MAE con scuole albanesi. La riflessione del gruppo di lavoro si è condensata nella redazione di una dispensa bilingue dal titolo *Osservazione e professionalità educativa. (Vezhgimi dhe profesionalizmi edukativ)*, SHIS Shoqata Internacionale Solidaritetin, Tirana 2008.