

01 Primo Piano

Le culture digitali: la creatività digitale per l'apprendimento e l'insegnamento nella cornice dell'educazione alla prima infanzia.

La partecipazione a un Progetto Erasmus+

A cura di: equipe formativa 'Ramploud', Pasquale Arcudi, le insegnanti partecipanti al Progetto

3

La FPSM nel Progetto Erasmus+

Nel corso del triennio 2021-2024 la Federazione Provinciale Scuole Materne di Trento partecipa a un Progetto Erasmus+, programma europeo a sostegno dei settori dell'istruzione e della formazione. Erasmus+ permette di realizzare attività di collaborazione tra istituzioni di questi ambiti, in particolare attraverso progetti di cooperazione per l'innovazione e lo scambio di buone pratiche.

La partecipazione al Progetto vede la Federazione a fianco del dipartimento di scuole dell'infanzia *Förskoleförvaltningen* di Borås (Svezia), dell'*Azienda Servizi Bassa Reggiana* e della scuola *Projeto Schole* di Matosinhos (Portogallo), con l'Università *Högskolan* di Borås nella posizione di capofila.

Il progetto sta coinvolgendo una delle equipe formative, quella costituita dai coordinatori Roberta Bertolas (Val di Sole), Luisa Fontanari (Riva del Garda), Ivana Leonardelli (Trento 3) e Ute Pancher (Cles2) e condotta da Alessandro Ramploud. Ogni circolo di coordinamento ha individuato 1 o 2 scuole partecipanti, a partire dal desiderio e dalla disponibilità delle insegnanti – 15 per la precisione¹ – che fanno parte del gruppo di lavoro del Progetto.

Questa partecipazione nasce da un'occasione formativa che si è presentata con un invito del formatore

1. Queste le insegnanti coinvolte: Eliana Maccani e Samanta Maistrelli (Taio), Michela Leonardelli (Spormaggiore), Elena Dallago (Mollaro), Elena Scartezzini (Torbole), Marianna Zuntini, Miriam Toniolli e Jessica Perini (Varone), Sara Conci e Sara Todeschini (San Donà), Monica Frizzera (De Panizza - Canossiane), Valentina Fabbro (Povo), Anna Silvestri, Angela Pretti e Carla Pretti (Malè)

d'equipe Alessandro Ramploud, a sua volta contattato dall'*Azienda Servizi Bassa Reggiana* (ASBR) come consulente scientifico, per costruire insieme la progettazione dell'Erasmus+. L'obiettivo generale del Progetto è consentire ai bambini di essere creativi nel loro apprendimento utilizzando strumenti digitali. Il progetto vuole raggiungere i seguenti obiettivi:

- ◇ Rafforzare la competenza digitale creativa degli insegnanti; aumentare la competenza personale e collettiva nell'uso della tecnologia in modo creativo; creare comprensione e condivisione dell'importanza della creatività nell'apprendimento dei bambini.
- ◇ Sviluppare competenze didattiche digitali stimolando gli insegnanti

a innovare le loro strategie di insegnamento.

- ◇ Creare consapevolezza digitale e sensibilizzare gli insegnanti sulle possibilità e sui rischi per i bambini in un'era digitale in rapido sviluppo

DALLA CULTURA DIGITALE ALLE CULTURE DIGITALI

All'interno dei primi incontri di TPM² abbiamo provato ad introdurre due elementi che ci parevano fondamentali per costruire un contesto di riflessione comune e creare uno spazio di partecipazione condivisa, nel tentativo di definire per noi l'utilizzo del digitale

2. TPM è l'acronimo di *Transnational Project Meeting*: si tratta di incontri di progetto, ovvero di riunioni tecniche dedicate alla programmazione delle attività, che coinvolgono una piccola rappresentanza dei membri del partenariato.

in contesti educativo-didattici: la multiculturalità e la mediazione semiotica. Partendo dagli obiettivi indicati nel Progetto ci è parso indispensabile rileggerli attraverso la pluralizzazione delle culture e la conseguente necessità di utilizzare un approccio multiculturale che consentisse ai partecipanti di *ripensare i propri impensati*³ didattici e non di assumere acriticamente la posizione culturale di un altro membro del gruppo di lavoro del Progetto. Parallelamente l'introduzione della prospettiva di matrice vygotkiana della mediazione semiotica consentiva di porre l'attenzione sull'importanza del ruolo del docente nella costruzione delle consegne, sul ruolo delle bambine e dei bambini nella produzione di segni situati e di co-costruzioni di conoscenze proprio attraverso l'uso di artefatti e nello specifico artefatti digitali. L'intento di questo passaggio era proprio quello di smarcare l'uso di ogni strumento da una visione di "fine", per continuare a riflettere sull'espansione dell'esperienza educativo-didattica che può consentire il digitale.

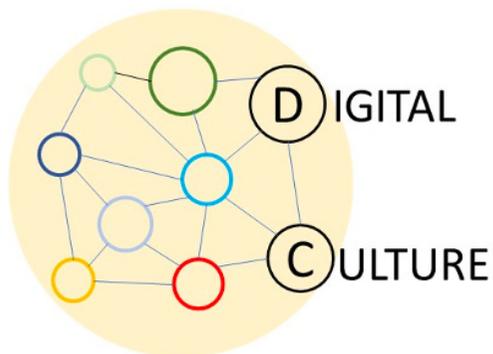


Figura 1. Il logo del Progetto elaborato dal gruppo di progettazione

3. È questa una suggestione cara al filosofo francese François Jullien.

Da questo primo passaggio nel TPM si è cominciato a lavorare localmente all'interno dell'equipe. Ci sono stati diversi snodi di discussione, caratterizzati da momenti di difficoltà e di necessità di chiarimenti ed esplicitazioni. Le riflessioni emerse infatti si sono caratterizzate subito per una grande densità e notevole spessore nel tentativo di fare sempre meglio luce sul ruolo che, in un progetto di questo tipo, dovesse assumere il digitale in chiave formativa adulta ed educativo-didattica. Particolarmente interessante si è rivelato il tentativo di definire il rapporto dei singoli dispositivi proprio con il ruolo del docente all'interno, per esempio, della metodologia del piccolo gruppo. Restava estremamente complesso, e per questo anche particolarmente significativo, attribuire una costellazione di significati alla parola creatività e alla sua declinazione *digitale*, senza scivolare verso una prospettiva di mero sviluppo di prodotti digitali. Questo elemento infatti ci avrebbe fatto perdere di vista i processi che questi artefatti sono in grado di aprire nelle esperienze di apprendimento. A posteriori potremmo davvero dire che questo Progetto potrebbe costituirsi come un *panorama di investigazione*⁴ che apre molte traiettorie di riflessione nei processi educativo-didattici: già nei primi focus group i contorni di questo orizzonte hanno cominciato a stagliarsi.

Gli snodi di una prima traiettoria di lavoro: i focus group

Un primo incontro in focus group (organizzati con una rappresentanza

4. Vedi i lavori di Ole Skovsmose.

di insegnanti per ogni sezione, su base scuola e in due casi combinando le tre scuole del circolo partecipanti al Progetto) ha rappresentato l'occasione per esplorare le rappresentazioni e le convinzioni che attualmente guidavano le insegnanti nel loro approccio allo strumento tecnologico digitale a scuola. I gruppi erano composti da 4-8 insegnanti, co-condotti dal formatore Alessandro Ramploud e dal membro del Settore RFSP Pasquale Arcudi, con la partecipazione del coordinatore, che assumeva intenzionalmente una posizione defilata dal punto di vista dell'intervento nel discorso. È stato interessante raggruppare poi alcuni passaggi discorsivi all'interno di classi di concetti che venivano via via sviluppati nei gruppi e che restituiscono l'attualità dei ragionamenti intorno a questo snodo così importante dell'esperienza educativo-didattica. Proviamo qui di seguito a restituire parzialmente la densità degli elementi



Figura 2. Uno dei focus group, presso la scuola di San Donà

emersi nei primi focus group realizzati, provando a categorizzarli con alcune taggature che ci paiono particolarmente significative: a) il digitale come espansione dell'esperienza educativo-didattica, b) apprendere a governare la dimensione digitale, c) digitale e tempo, a scuola, d) digitale, formazione e progettazione degli adulti, e) digitale a scuola, digitale in famiglia.

IL DIGITALE COME ESPANSIONE DELL'ESPERIENZA EDUCATIVO DIDATTICA

Uno degli elementi emersi era il richiamo allo strumento tecnologico digitale quale amplificatore delle potenzialità educativo-didattiche della progettazione di scuola. È tornato a più riprese il monito a non esaurire il digitale a elemento intorno a cui la progettazione si piega (*che non abbia un solo modo e che non sia sempre uno*), ma a ragionare di

cornici progettuali che possano includere l'uso dello strumento (anche) digitale:

[...] una possibilità di esperienze perché il bambino ha bisogno di concretezze, quindi abbinerei il digitale che può darti degli stimoli magari non materiali, ma visivi, delle idee con qualcosa poi di concreto col quale far convogliare quello che vedo a quello che sento, a quello che sto per costruire, che sto per creare nella soluzione che mi serve qualcosa di concreto per arrivare a... si trasforma il pensiero della riflessione in un qualcosa che comunque viene tracciato, che sia un disegno, che sia un progetto, che sia qualcosa di concreto. Questa è la creatività che può sfociare dall'unione non solo del digitale, ma del digitale in funzione di un'apertura di pensiero.

5

In questa direzione di pensiero la tecnologia digitale è vista al contempo come amplificatore culturale (Bruner), ovvero come uno dei sistemi di "attrezzature" che permettono di espandere le possibilità di pensiero e di azione, sia come attrezzo che, sempre in senso bruneriano, va a rimpinguare il bagaglio che ogni insegnante custodisce nella propria *cassetta* professionale:

[Gli strumenti digitali sono una] *cassetta degli attrezzi in senso stretto, cioè attrezzi veri e proprio di lavoro, [ma anche] ausilio e mediatore.*

L'uso della tecnologia digitale, insomma, come elemento diffuso nella giornata educativa risponde sempre alle esigenze progettuali, che ne determinano l'apparire sulla scena, allo scopo di costruire collettivamente soluzioni ai problemi che

l'esperienza di apprendimento pone:

Secondo me l'importante è che non sia solo il singolo che lo usa, ma che diventa veramente a disposizione del gruppo per trovare soluzioni che possiamo definire creative, ma funzionali all'obiettivo al problema che si è posto nel gruppo.

E ancora, anche in ottica metariflessiva:

Il fatto di rivedersi, di potersi osservare all'interno di una strumentazione che non è il cartone animato, ma sono loro, si vedono, si riguardano... noi lo abbiamo utilizzato tante volte nei processi di formazione: facciamo il video, ci guardiamo. "Cosa è che non funziona in questa situazione qui?" proviamo a ragionare assieme e riflettiamo, quindi diventa uno strumento potente, non deve essere esclusivo, dipende sempre quello che tu intendi affrontare in quel momento.

APPRENDERE A GOVERNARE LA DIMENSIONE DIGITALE

Accanto a quanto appena richiamato, e in coerenza con gli obiettivi del Progetto, le insegnanti hanno espresso il loro interesse a definire un approccio al digitale a cui socializzare i bambini, e a distinguere lo specifico contributo che la scuola può dare in tal senso. È interessante notare il richiamo a una posizione che la scuola è chiamata a costruire, prendere e tenere anche di fronte a questa istanza culturale:

ci sono diversi tipi di approccio alla tecnologia e noi come scuola dobbiamo assumere l'impegno di prendere posizione e di renderla comprensibile.

Quella digitale è una competenza che loro da adulti dovranno avere. Quindi come tante altre competenze anche questa deve esserci a scuola.

Sono emerse nei gruppi anche riflessioni rispetto alla natura e alla sostanza di questa posizione:

Secondo me la parola 'scuola' sta in mezzo. La scuola si deve porre in questo modo, ma mi vien da dire che anche le altre cose che vengono proposte a scuola sono diverse; quindi io veramente non distinguerei fra digitale e altre dimensioni, fa parte di una delle dimensioni... come sono le storie, come sono le musiche... è entrata nel tempo a far parte e adesso è propria della scuola: è entrata perché siamo connesse con un mondo che ci porta comunque a non dire NO. Per me va proprio a educare-a... per me è una ricchezza.

Come rispetto a tutti gli elementi della realtà e degli strumenti culturali a cui la scuola avvicina, è interesse della scuola costruire insieme ai bambini le possibilità e le condizioni affinché loro possano partecipare della dimensione digitale, e non solo fruirne:

mi ritrovo nell'uso che se a casa sono dei fruitori, a scuola che stanno con altri bambini possono acquisire delle competenze, si vedono partecipi, attivi, non spettatori.

È una convinzione che nasce da un riconoscimento profondo dei bambini, delle loro competenze, dell'apprendimento che prende corpo nel contesto dell'azione e della

costruzione collettiva di significati, anche per quanto riguarda la *digitality*:

E poi anche lì è importante vedere dal loro punto di vista cosa è importante per loro. Perché anche quando si esce all'aperto si dice, non so, "andiamo a cercare qualcosa di particolare" e poi vedere loro cosa focalizzano...la possibilità di vedere come la vedono loro, cosa focalizzano loro...

Nella dimensione digitale, in altre parole, può trovare potenziamento una qualità di ingaggio che la scuola considera alla base degli apprendimenti:

loro proprio devono ragionarci, costruire, decidere!

DIGITALE E TEMPO, A SCUOLA

La dimensione temporale è stata discussa in molti passaggi di discussione dei focus group. In particolare sono due gli aspetti a cui l'attenzione delle insegnanti si è orientata. La prima ha a che fare con il "tempo di attivazione" di un *device*, con la rapidità con cui esso può essere messo in azione dall'insegnante coinvolgendo i bambini. È stato interessante, quasi in modo trasversale, notare come l'elemento temporale dell'utilizzo sia stato spesso messo in relazione con la dimensione progettuale che accompagna lo strumento in uno specifico contesto di apprendimento. In altre parole, per ogni singolo strumento è possibile identificare differenti posizioni in un grafico che metta in rapporto progettazione e 'agilità' d'uso. L'immediata disponibilità di uno *smartphone* solitamente è tale anche in relazione a scarsa necessità

di progettazione, che inevitabilmente ne limita le potenzialità di utilizzo. D'altra parte uno strumento dall'alto potenziale in termini di apprendimenti come l'I-theatre necessita di un intreccio di definizioni progettuali (spazi, raggruppamenti, consegne...) che non è improvvisabile.

[...] se ce l'hai in periodica e dobbiamo decidere sulla documentazione da poter inserire o che spezzoni video assieme ai bambini allora lo predisponi. Però a volte è soprattutto col processo che abbiamo del far ricerca osservativa può capitare che fai una cosa al mattino e la vorresti recuperare fresca al pomeriggio, però non riesci devi un po'... sull'organizzazione e sulla strumentazione, bisogna essere coordinati.

Un'altra sfaccettatura della relazione tra strumento digitale e tempo è quella relativa al processo di costruzione di una risposta o soluzione a un problema. Le insegnanti, che raccontano di quanto spesso i bambini invitino gli adulti a *googlare* per risolvere un dubbio, continuano a pensare che il contributo della scuola sia quello di continuare a promuovere curiosità e ragionamento: è importante, di fronte alle domande che vengono fuori, farsi raccontare dai bambini che ne pensano loro... questo aspetto della relazione non deve mancare, è lì che sta lo spazio della *rielaborazione*.

Ecco, quello *spazio* è in realtà un tempo di sospensione della risposta, uno sforzo che l'insegnante deliberatamente esercita per non saturare immediatamente le questioni, le domande, i problemi che sorgono di fronte ai fatti della vita e

che sono i fattori fondamentali da cui dipende lo svolgersi dei processi creativi (Vygotskij, p.45). La dimensione del tempo non viene dunque appiattita dallo *strumento*, ma resta una variabile progettuale nelle mani del gruppo insegnante:

Però averlo lì [il proiettore] a pronto uso, sempre attivo, oppure mandare la stampa, dai che subito facciamo la stampa, andiamo a prenderla, puoi comunque sostenere questo interesse del bambino a questa partecipazione, perché è tutto abbastanza rapido. Oppure ti puoi prendere del tempo perché si può scegliere con i bambini e non tutto e subito.

DIGITALE, FORMAZIONE E PROGETTAZIONE DEGLI ADULTI

È interessante evidenziare l'importanza che è stata data alla diffusione di questa esperienza in termini formativi, diffusione che consenta lo sviluppo di una cultura digitale di sistema e delle culture digitali di scuola che le diverse contestualizzazioni possono creare. Si tratta quindi, anche in ambito di innovazione digitale, di spingere verso una dimensione collettiva della formazione, della sua costruzione e della sua trasposizione operativa:

[...] non può essere una formazione di uno, cioè ci dev'essere poi una intera circolarità, altrimenti il rischio è un po' quello che quell'insegnante che lo sa usare, quando arriva porta i quattro bambini intorno a l-theatre però alla fine il risultato è, cioè ci crea dei problemi dal

punto di vista formativo.

Ci sono poi degli elementi di innovazione digitale che hanno modificato anche i confini della collegialità, le possibilità di riflessioni su idee e artefatti e le possibilità di valorizzare il tempo dell'incontro:

[...] anche per i nostri gruppi il digitale è fondamentale, siamo sempre in comunicazione e anche se hai del materiale da condividere: "ho trovato una bella storia, date un'occhiata".

Quindi anche su questo, come gruppo, si va magari alle programmazioni più pronte, nel senso che ognuno prepara del materiale, trova del materiale e lo condivide già nel gruppo, quindi tutte arrivano e non è che ti devi mettere là a guardare la storia.

[...] uno strumento digitale può cambiare il modo di collaborare. Cioè io mando un materiale e ti dico ho provato a fare questa roba qua, dateci un'occhiata se vi piace o se non vi piace poi ne discutiamo insieme. Partiamo da un oggetto già condiviso.

DIGITALE A SCUOLA, DIGITALE IN FAMIGLIA

Si è aperto e approfondito in tutti i focus group il confronto sul tipo di posizionamento che la scuola può assumere di fronte alle famiglie e di fronte ad altri tipi di approccio al digitale di cui i bambini fanno esperienza fuori da scuola.

Innanzitutto viene sottolineata anche in questo ambito l'impossibilità di restare 'neutri' di fronte a un dato di realtà. In campo educativo non si danno scelte non orientate, che la scuola costruisce, assume e di cui si fa testimone responsabile:

Quindi ci sono diversi tipi di approccio alla tecnologia e noi come scuola dobbiamo assumere l'impegno di prendere posizione e di renderla comprensibile.

La visibilità delle opzioni che una scuola costruisce, l'accessibilità agli altri attori della comunità educante (le famiglie tra questi) è un impegno che la scuola è chiamata ad assumere, consapevoli che si tratta di un'impresa culturale che non si limita alla mera informazione:

[...] il genitore ha una sua esperienza rispetto alla tecnologia, anche rispetto a come la usano i bambini e anche se viene spiegata con le stesse parole non "arriva" allo stesso modo, ha bisogno di essere educato nel senso di poter vedere, crescere in questo senso attraverso degli esempi di attività che si fanno, allora nella pratica, forse, può cogliere maggiormente le potenzialità di uno strumento.

Questa posizione prende corpo all'interno di una cornice di riferimenti nota, che rende chiaro alle insegnanti ciò che conta far accadere, il valore da dare alla promozione dei processi di apprendimento, il valore di mediatore culturale che il digitale può assumere e che porta la scuola a superarne il mero utilizzo in quanto oggetto, spingendolo invece ad essere artefatto e strumento che si piega alle esigenze progettuali e non viceversa.

Far capire ai genitori è importante. Far capire dell'importanza delle tecnologie per innescare nei bambini, dei pensieri...

Cioè non è che noi gli facciamo vedere la pigna piccola e la pigna grande solo per... è per innescare nei bambini dei pensieri. Questo è importante.

Infine è essenziale non dimenticare la funzione di 'produttore' di cultura che la scuola può rappresentare, che permette agli apprendimenti dei bambini di uscire dalla porta di scuola e farsi promotore di nuove culture, nuove abitudini, nuove concezioni del digitale:

L'anno scorso usando tanto i cellulari per osservare, per fotografare, far video, i bambini erano i primi che poi andavano a casa e quando uscivano con i genitori e osservavano un insetto o qualche altra cosa, cominciavano "mamma, mamma vieni che dobbiamo fare il video che poi lo mandiamo alla maestra così le facciamo vedere che abbiamo anche noi osservato". Cioè utilizzando anche le nostre parole, infatti c'era anche un ritorno, quindi anche i genitori hanno vissuto questa cosa portata dai bambini. Quindi anche li hanno capito l'importanza che abbiamo dato noi magari al cellulare ma non per uso gioco o tanto per, ma invece per aiutare il bambino a scoprire un mondo che magari senza cellulare non l'avresti visto, a trovare i particolari. Quindi anche i bambini si sono fatti promotori di quest'iniziativa e a volte forse in modo ancora più forte che il nostro pensiero. Perché proprio i bambini con entusiasmo riportavano le cose.

"FARSI INCONTRO ALL'ALTRO PER RIPENSARE I PROPRI IMPENSATI": un'occasione per conoscer(sì). L'esperienza dell'essere osservati: la Study visit a Trento

A novembre 2022 si è svolta la prima delle 4 study visit programmate nel Progetto. Trento, la Federazione e le scuole hanno ospitato le delegazioni delle altre 3 istituzioni partecipanti. 24 persone sono state ospitate per 5 giorni per entrare in contatto con il Sistema delle scuole federate, per osservarne le pratiche quotidiane, per visitare le comunità a cui quelle scuole appartengono, per fare esperienza di alcuni tratti organizzativi, pedagogici, culturali che ci contraddistinguono. Il lavoro di progettazione e preparazione della study visit ha potuto contare sull'esperienza che il Servizio di Coordinamento e il Settore Ricerca Formazione e Servizi pedagogici hanno maturato in situazioni simili: grazie a questa è stata possibile la buona riuscita di una prova organizzativa e formativamente complessa. Per la prima volta questo accadeva nella cornice di una piena partecipazione a un Progetto Erasmus+, con un numero considerevole di colleghi ospitati, con un coinvolgimento diretto di molte (9) scuole nell'arco di pochi giorni. È stato dunque necessario un approfondito lavoro di programmazione dell'evento, che ha preso le mosse nell'equipe formativa coinvolta nel Progetto. I ragionamenti e le scelte si sono fondati su 3 criteri progettuali a cui l'equipe ha fatto costante riferimento:

1. Mettere in condizione i colleghi ospitati di entrare in contatto con le peculiari dimensioni socio-culturali e pedagogiche che le comunità scolastiche, il Sistema Federazione e il territorio esprimono. Interessava far fare esperienza diretta degli "usi del linguaggio, la gestione del corpo, l'organizzazione dello spazio, i prodotti artistici, gli strumenti di lavoro e il modo in cui questi diversi aspetti sono dotati di significato e di valore all'interno di attività condivise" (Lucia Mannetti), osservando e interagendo con "il mondo vissuto dell'attività quotidiana" (Lave e Wenger).
2. Creare le condizioni per il lavoro osservativo e promuovere forme di interazione che consentissero ai visitatori di costruire artefatti attraverso cui restituire alle scuole il loro sguardo. L'equipe ha inteso questo come uno sforzo collettivo, un impegno a cui i gruppi di osservazioni fossero invitati per dare vita ad analisi collegiali del materiale osservativo prodotto.
3. Rendere le insegnanti 'trentine' aderenti al Progetto pienamente

partecipanti di questo passaggio. L'equipe ha inteso enfatizzare il valore formativo di questa esperienza e valorizzare l'occasione che le insegnanti avevano di essere al contempo osservatrici, osservate e informatrici esperte.

La settimana di visita è stata dunque secondo questa architettura:

La prima giornata è stata dedicata a introdurre i colleghi ospitati nella ricca articolazione del Sistema, integrando le dimensioni istituzionali, organizzative e pedagogico-educative. Molti sono stati gli interrogativi che hanno accompagnato la preparazione di questo passaggio: ci siamo chiesti quanto la mole e la densità dei fatti presentati potesse aiutare o opporre ostacolare la conoscenza dei contesti. L'esperienza ci ha poi dato modo di verificare che i molti snodi portati all'attenzione dei colleghi hanno permesso loro di leggere nei giorni successivi alcuni eventi (per esempio la peculiarità del volontariato nelle scuole, incontrando di persona i presidenti), di poter

| | LUNEDÌ | MARTEDÌ | MERCOLEDÌ | GIOVEDÌ | VENERDÌ |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| Mattino | FPSM: il Sistema politico istituzionale organizzativo e l'approccio educativo | Visita della città | Nelle scuole: S. DONÀ SPORMAGGIORE MALÉ VARONE | Nelle scuole: TORBOLE CANOSSIANE TAIÒ/MOLLARO POVO | Transnational Project Meeting |
| Pomeriggio | L'approccio educativo: tecnologie e processi di inclusione sociale | Entrare nelle scuole, Visitare comunità. Accompagnamento all'osservazione | Gruppi di osservazione al lavoro nella costruzione di una restituzione. Lavoro in un luogo significativo del territorio | Gruppi di osservazione al lavoro nella costruzione di una restituzione. Lavoro in un luogo significativo del territorio | |
| RAGGRUPPAMENTI | PLENARIA E LAVORO IN 4 GRUPPI | PLENARIA E LAVORO IN 4 GRUPPI | 4 GRUPPI (8-10 persone) | 4 GRUPPI (8-10 persone) | GRUPPO DI PROGETTAZIONE |

Figura 3. L'architettura della settimana di Study visit a Trento

interpretare alcuni passaggi della loro esperienza di osservatori (il significato di alcune opzioni metodologiche legate al ruolo dell'insegnante, per esempio), di ricomporre in un quadro integrato e comprensibile elementi che inevitabilmente ingeneravano, al primo impatto, un certo disorientamento. La seconda giornata, dopo una visita alla città, è stata caratterizzata da un tempo di studio e progettazione delle visite. L'equipe, il Settore RFSP, grazie anche al contributo della consulente scientifica prof.ssa Zucchermaglio, avevano messo a punto, nelle settimane precedenti una guida all'osservazione che rispondeva a due istanze fondamentali per l'equipe: da una lato favorire gli spazi di discussione dei gruppi di osservazione, orientando gli sguardi verso direzioni "confrontabili"; dall'altro poter accedere alle forme di interpretazione "straniere" di elementi e dimensioni ordinarie e fondamentali del nostro Sistema.

Grazie infinite per la tua partecipazione e questa visita. Entrando nelle scuole dell'infanzia della Federazione Provinciale delle Scuole Materne di Trento ci farebbe piacere avere un riscontro osservativo di quanto avrai avuto modo di vedere. Questo lavoro sarà condiviso e rielaborato nel working group del pomeriggio dopo le visite. In particolare ci piacerebbe avere da te alcuni feedback in riferimento ad alcune dimensioni specifiche:

RAGGRUPPAMENTI:
(rapporto bambine/bambini/adulti, gruppi autonomi/ gruppi guidati, le proposte sono offerte alle bambine ed ai bambini lute nello stesso momento?)

MATERIE:
(quantità, qualità e accessibilità dei materiali proposti, autonomia del bambino nell'uso, multifunzionalità, polisemanticità del materiale e possibilità di evoluzione dei significati)

SPAZI:
(Come vengono utilizzati gli spazi della scuola? Quali differenze noti con gli spazi delle scuole nel tuo paese?)

TEMPORALITÀ:
(durata delle attività, durata dei differenti momenti osservati, ci sono stati dei cambiamenti nel corso del tempo? hai notato delle transizioni?)

AZIONI (DALL) DELL'ADULTO:
(hai osservato gesti, movimenti, etc. che ti hanno fatto pensare allo scaffolding? dalle tue osservazioni come ti pare venga gestito lo scaffolding?)

ALTRO CHE MI COLPISCE:
(Ci sono stati elementi imprevisti che non ti aspettavi in questo periodo d'osservazione? Ci sono stati elementi che non sei riuscito a spiegarti?)

Figura 4. La scheda di osservazione

La scheda, consegnata ad ogni osservatore era corredata da una consegna di lavoro (*Ti invitiamo a orientare lo sguardo su ciò che accade a scuola attraverso questi descrittori contestuali. Quali eventi/situazioni/allestimenti osservi in relazione a questi diversi descrittori? Non dimenticare di annotare ciò che ti risulta meno immediatamente comprensibile e ti appare imprevisto*) e dalla comunicazione relativa al lavoro pomeridiano dei gruppi di osservazione. La scheda di osservazione aveva lo scopo di orientare lo sguardo verso gli elementi che sostanziano la progettazione delle insegnanti e che nel loro intrecciarsi costruiscono le diverse situazioni di scuola e i diversi contesti di apprendimento. Accanto alle diverse declinazioni di spazi, tempi, materiali, forme di raggruppamento, abbiamo inteso valorizzare maggiormente la componente di azione dell'intervento adulto, provando a mantenere sullo sfondo la dimensione discorsiva, per ovvie questioni di accessibilità linguistica. Eravamo d'altronde convinti che la barriera linguistica potesse favorire una maggior sensibilità a elementi prossemici, gestuali, posturali dell'insegnante, che si sarebbero fatti così maggiormente visibili agli osservatori 'stranieri'. L'ultima voce della scheda, relativa a elementi, eventi, situazioni che potessero colpire l'attenzione dell'osservatore ci è sembrata di grande valore per il manifestarsi di differenze di carattere culturale che proprio in virtù di una loro non immediata comprensibilità diventassero oggetto di discussione e autentico 'scambio'.

In ogni gruppo erano presenti delle

insegnanti trentine, che sono parte del corpo docente delle scuole associate alla Federazione. Questo rendeva loro delle 'osservatrici speciali', poiché parte di un sistema scolastico e di una comune cornice teorica e metodologica. La loro partecipazione da 'informatrici' sarebbe stata un'occasione ulteriore di possibili rilanci e di risignificazioni di quanto osservato. Era importante, per favorire questo movimento, che i loro punti di vista emergessero al termine di riflessioni del gruppo, per evitare che loro interventi troppo 'precoci' saturassero spazi di possibile discussione. Nella progettazione delle visite questo è stato un elemento evidenziato a tutti gli osservatori, per evitare di 'smascherare' immediatamente gli impliciti che orientano le situazioni osservate. In chiusura del pomeriggio

di progettazione ogni gruppo di osservazione (vedi tabella sotto) ha avuto modo di confrontarsi sulla guida all'osservazione e su una scheda di presentazione che le insegnanti di ogni scuola avevano predisposto per introdurre gli ospiti agli aspetti organizzativi e agli elementi pedagogici, educativi, progettuali caratterizzanti quella scuola.

CARATTERISTICHE ORGANIZZATIVE E METODOLOGICHE DELLE VISITE E DEL LAVORO DEI GRUPPI DI OSSERVAZIONE

I gruppi di osservazione, che nella loro componente 'esterna' mantenevano stabilità sui due giorni di visita alle scuole,



Figura 5. La presidente della scuola di Malè, Marusca Basso, mentre presenta la struttura agli ospiti

vedevano come partecipanti anche le insegnanti partecipanti al Progetto. Nell'arco dei due giorni ognuna di loro avrebbe sia fatto l'esperienza di essere osservatore, sia quella di essere al lavoro nelle scuole 'osservate'.

– nelle pieghe di una cultura di scuola. Va considerato inoltre che questo è un criterio che guida anche la struttura metodologica del "piccolo gruppo", che muove dal presupposto che non tutti i bambini avranno sempre le stesse

| | GROUP A | GROUP B | GROUP C | GROUP D |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PARTICIPANTS | Elena Scartezzini (23) Sara Todeschini (24) Emma Tilander Gyllén Susanne Näveri Andersson Ilaria Zannoni Carmelina Biancardi Camilla Bjarneteg | Monica Frizzera (23) Michela Leonardelli (24) Therese Nordlander Eva Hedberg-Severinsson Stefania Pizzetti Roberta Martelli Hugo Peixoto | Elena Dallago (23) Samanta Maistrelli (23) Eliana Maccani (23) Sara Conci (24) Anna Silvestri (24) Angela Pretti (24) Carla Pretti (24) Amra Cehic Kanella Kalkanakou Alessandra Alberici Ilaria Zanichelli Sofia Sousa | Valentina Fabbro (23) Marianna Zuntini (24) Miriam Toniolli (24) Jessica Perini (24) Caroline Sevinc Sofia Ahlblom Winkler Catia Lusuardi Simona Sissa Alexandra Baltazar |
| 23.11 | S.DONÀ (8) | SPORMAGGIORE (8) | MALÈ (10) | VARONE (8) |
| 24.11 | TORBOLE (8) | CANOSSIANE (8) | TAIO/MOLLARO (11) | POVO (10) |
| coordinators | Ivana Leonardelli Mats Andersson | Lorenza Ferrai Ute Pancher | Tina Yngvesson Pasquale Arcudi | Luisa Fontanari Marina Strömqvist |

Figura 6. L'agenda della Study visit

Ogni gruppo di osservazione (composto da 8-11 partecipanti e da due coordinatori) sarebbe stato accolto a scuola con la possibilità di una prima 'perlustrazione' degli spazi dell'edificio, per poi essere suddiviso in sottogruppi (di 2-4 persone) che avrebbero speso il tempo della mattina, dalle 9.30 alle 12.00 seguendo un gruppo di bambini nelle diverse attività e transizioni. Questa opzione per cui 'non tutti vedono tutto' rispondeva a due ordini di motivi: il primo evidentemente relativo all'impossibilità di entrare contemporaneamente in tutte le situazioni; il secondo, di natura metodologica, rispondeva all'importanza di garantire ad ogni sottogruppo un tempo di familiarizzazione con un gruppo di bambini e insegnanti all'opera, viatico per entrare – o almeno fare capolino

esperienze, ma che queste potranno essere socializzate attraverso descrizioni e narrazioni successive. Proprio questa possibilità di integrazione delle diverse osservazioni e del loro valore di innesco per una discussione era stata considerata dall'equipe l'elemento fondante per il lavoro 'pomeridiano dei gruppi di osservazione. In un luogo dal particolare valore culturale e simbolico per la comunità della scuola ospitante ogni gruppo si sarebbe ritrovato per analizzare collettivamente il materiale osservativo costruito da ciascuno, discutere sugli snodi emergenti e dare forma a un report che fungesse da artefatto di restituzione da mettere a disposizione della scuola osservata. Ogni gruppo aveva a disposizione un format in power point che riprendeva le 'voci' di

osservazione della scheda. I coordinatori del gruppo avevano il compito di orientare il confronto e scrivere nel format i contenuti più interessanti e i passaggi rilevanti del processo di costruzione del format stesso.

La linea progettuale dell'equipe si sarebbe poi concretizzata in un successivo, articolato lavoro di rielaborazione dei report per farne oggetto di una puntuale restituzione scuola per scuola, nell'arco dei due/tre mesi successivi alle visite.

LE RESTITUZIONI DELLE OSSERVAZIONI, elaborate dall'equipe, sono consultabili al seguente [link](#).

LA SCUOLA COME SPAZIO PUBBLICO

Ci sembra interessante riportare le voci delle insegnanti che testimoniano l'impegno, anche emotivo, che richiede mettere le proprie pratiche a disposizione dell'occhio altrui, ma anche la resa professionale di questo investimento e il

valore culturale della *disopacizzazione* delle pareti della scuola.

L'arrivo della delegazione ha suscitato eccitazione, preoccupazione e una sana voglia di 'fare bene' in tutto il personale della scuola. Concentrarsi in modo sistematico e professionale su quanto fare e su come operare ha bilanciato la parte emotiva.

La consueta e forse inevitabile componente conturbante di questa esperienza può assumere dunque il valore di una tensione positiva, contribuendo anche a orientare sistematicamente l'attenzione sul proprio operato, imponendo (o forse offrendo...) la conduzione della giornata senza adottare il "pilota automatico".

Essere oggetto di osservazione lo considero uno SPECCHIO...lo specchio è quello strumento che riporta nell'immediato ciò che siamo in quel momento offrendo la possibilità quindi di valutare, modificare, correggere, sistemare, migliorare.



Figura 7. Il gruppo di osservazione in discussione dopo la visita alla scuola di Torbole

Lo sguardo dell'altro che si posa sulle nostre pratiche permette dunque di "vedersi" meglio, riflette una visione che consente di costruire nuovi spazi di conoscenza e aprire possibilità trasformative ed evolutive.

La presenza degli osservatori esterni ha spinto anche me insegnante a rileggere le esperienze proposte e a dare una possibilità e un perchè a quanto per esempio non previsto nella progettazione periodica, operazione di valutazione che avviene in modo diverso se si esplicita a terzi.

L'esercizio di "esplicitazione" delle istanze progettuali (nel senso più ampio del termine) diviene dunque un'occasione riflessiva preziosa, permette all'insegnante di interrogarsi sull'intenzionalità che muove le scelte di un gruppo docente, mette in discussione anche gli elementi impliciti dell'architettura educativo-didattica di una scuola.

La possibilità di osservare come un'altra scuola della federazione declina nel proprio contesto la metodologia del piccolo gruppo, l'uso e la scelta dei materiali, la strutturazione degli spazi, i processi di apprendimento, mi ha dato modo di riflettere su quelle che sono le similitudini e le differenze rispetto al pensiero e al modo di fare scuola mio e delle mie colleghe e di dividerlo in alcune occasioni con loro. È sicuramente stimolante confrontarsi con realtà e modi di fare scuola diversi, come abbiamo avuto occasione di fare durante tutto l'arco della giornata, ma lo è altrettanto osservare scuole a noi «più vicine».

L'opportunità di essere osservatrici in una scuola del proprio Sistema è stata valutata dalle insegnanti come un elemento potente: riconoscere aspetti di comune appartenenza consente di cogliere sfumature metodologiche che dal punto di vista formativo hanno grande valore. Il confronto e lo sguardo con realtà più distanti o più vicine consente giochi di sguardo che danno vita a diverse percezioni di sé e dell'altro. Il valore formativo dell'osservazione tra insegnanti di scuole associate alla Federazione è testimoniato dal suggerimento di un'insegnante, che ha proposto "Erasmus interni" come passaggio esperienziale fondamentale nella crescita professionale di questo ruolo.

L'esperienza dell'osservare: la Study visit a Borås

In accordo con i posti disponibili per la Study visit a Borås dal 20 al 24 Marzo 2023, la seconda prevista nella cornice del Progetto Erasmus+, 6 delle 15 insegnanti coinvolte sono partite per la Svezia insieme alle 2 coordinatrici Ivana Leonardelli e Luisa Fontanari, il formatore d'equipe Alessandro Ramploud e a Pasquale Arcudi, del Settore RFSP. Il pieno riconoscimento della presenza delle insegnanti di scuole dell'infanzia a questo passaggio del Progetto rappresenta l'elemento di assoluta novità, almeno per il territorio trentino. Le maestre, anche grazie all'impegno che la Federazione ha profuso per rendere possibile una piena definizione della loro partecipazione alla Study visit, sono state dunque pioniere di un'esperienza che ha avuto enorme valore professionale e formativo, oltre che culturale e umano.



Figura 8. Uno dei molti murales che costellano la città di Borås

La settimana di visita è stata organizzata dai nostri ospiti svedesi "ispirandosi" a quanto progettato in Italia, con una prima giornata di introduzione di elementi di cornice istituzionale e di aspetti distintivi dal punto di vista pedagogico; due giorni successivi dedicati alle visite osservative nelle scuole e alle relative discussioni nei gruppi; una giornata di partecipazione a workshop dedicata agli strumenti digitali presenti nelle scuole di Borås. Nell'arco di questi giorni di visita era anche fissata una delle 3 formazioni 'europee' (dedicate a tutte le insegnanti coinvolte nel progetto) che

costellano il triennio di lavoro e ricerca.

CONTESTO ISTITUZIONALE E ASPETTI CARATTERIZZANTI IL SISTEMA

Borås è una municipalità svedese popolata da circa 100.000 abitanti, che conta 73 *preschools* (scuole per l'infanzia che accolgono bambini dai 6 mesi ai 5 anni) frequentate da circa 5500 bambini. Il Dipartimento delle *preschools*, è stato costituito dalla municipalità di Borås nel 2017: Ina Furtenbach, responsabile del Dipartimento, ha raccontato un sistema che solo da pochi anni è stato riconosciuto come 'scolastico' e non di sola assistenza e cura. L'impegno a mantenere questa direzione è notevole e richiede un costante investimento a sensibilizzare e formare le componenti politiche a riconoscerne il valore.



Figura 9. La scultura che accompagna all'ingresso del Museo cittadino

L'obiettivo principale per il Sistema di *preschools* è quello di assicurare alle famiglie l'assistenza e la cura di bambine e bambini per garantire spazi di vita da dedicare al lavoro. Le finalità orientate all'educazione all'infanzia sono quindi subordinate agli scopi conciliativi. La ricaduta di queste politiche sociali si rintraccia negli orari di apertura delle scuole (orientativamente in orario 6.00-18.00) e nell'opzione lasciata ad ogni famiglia di selezionare settimana

Il servizio scolastico delle *preschools* è gratuito fino a 15 ore settimanali (massimo garantito gratuitamente per le famiglie con genitori disoccupati), dopodiché è vincolato a una retta il cui importo mensile massimo è di poco inferiore ai 200 Euro. Le scuole del Dipartimento chiudono per 4 settimane all'anno, in periodi non uguali per tutti, al fine di garantire ai bambini iscritti in una scuola la possibilità di frequenza in un'altra scuola della zona nei periodi di chiusura.

professionalità in ordine ai diversi ambiti di interesse e investimento (personale, economia, amministrazione, salute, sicurezza, ecc.)

Il contratto di un'insegnante prevede un servizio di 40 ore settimanali, 35 delle quali a contatto con i bambini, 4 dedicate ad attività di programmazione (prevalentemente individuale, orientativamente una volta al mese gruppale e con cadenza meno frequente collegiale) e 1 dedicata al rapporto con genitori e famiglie. L'accesso alla professione avviene con gradazioni formative diverse, a partire da un corso universitario di 3 anni e mezzo, passando per corsi più brevi fino a un accesso senza alcun titolo, sostenuto esclusivamente da una formazione interna.

Al Dipartimento fanno capo anche due scuole con apertura 24/24 h, altre due dedicate a bambini con "special rights" ovvero coloro che qui si potrebbero definire con Bisogni Educativi Speciali e quattro legate a dei Centri specificatamente dedicati al sostegno delle situazioni più fragili dal punto di vista sociale e culturale.

Vorremmo lasciare alla questione digitale uno spazio dedicato, senza però perdere, nelle prossime righe, l'occasione di approfondire dimensioni e aspetti che hanno colpito la nostra attenzione e che si sono rivelati attivatori di riflessione e di discussione.

LO SPAZIO SCOLASTICO

C'è uno scambio di battute tra insegnanti svedesi e italiane che può dare una prima misura delle differenze nelle rappresentazioni e nelle realizzazioni degli spazi scolastici tra le nostre realtà. Durante la visita a Tokarpsberg, una

scuola della città, ci hanno raccontato che quella in cui ci trovavamo era "una delle scuole più antiche della zona... risalente agli anni '90...". Un edificio considerato "recente" o quanto meno "non obsoleto" figurava tra i più antichi tra tutte le scuole del Dipartimento.

Ina Furtenbach ha spiegato che ogni anno il Dipartimento di Borås costruisce ex novo una scuola dell'infanzia: sebbene il fatto potesse essere spiegabile con il veloce aumento della popolazione (legato anche ai massicci movimenti migratori dell'ultimo decennio verso la Svezia) restava comprensibile solo in parte una scelta di così grande impatto. Le visite nelle scuole ci hanno aiutato a capire meglio sia il fenomeno in sé, sia un'interpretazione culturale dello spazio scolastico: le 'nuove' scuole infatti sono costruite utilizzando unità prefabbricate, edificate quindi secondo modulazioni di spazi che vengono assemblati e definiti all'occorrenza, permettendo addirittura lo 'spostamento' di intere porzioni di scuola se in altre zone della municipalità ce ne fosse necessità.

Nella maggior parte delle scuole risuona un certo clima "casalingo" che tutti i visitatori hanno avvertito e che è interpretabile, secondo Ina Furtenbach, come un retaggio del recentissimo riconoscimento delle *preschools* come scuole dell'infanzia: fino a poco più di un decennio fa il servizio rispondeva esclusivamente a obiettivi conciliativi e di assistenza alle famiglie, senza finalità educative. Le strutture erano quindi intenzionalmente pensate e create seguendo il modello casalingo come quello da replicare.



Figura 10. Il gruppo Erasmus+ quasi al completo

Nelle scuole del Dipartimento lavorano 1400 tra insegnanti e assistenti, coordinati da 53 *headmasters* che a loro volta fanno capo a 3 dirigenti. Gli uffici del Dipartimento garantiscono la loro

per settimana gli orari e le porzioni di giornata che si intende fare frequentare ai bambini. La presenza a scuola dei bambini non è quindi in relazione alla proposta educativa, ma esclusivamente a necessità e contingenze famigliari.



Figura 11. Interni della scuola Falkungen

Nelle scuole è sempre presente una cucina accessibile agli insegnanti, solitamente corredata di uno spazio confortevole adibito a una breve permanenza degli adulti. Abbiamo inteso che questo elemento, vissuto dai visitatori come un'attenzione al confort dell'adulto, ha letture ambivalenti e contrastanti in seno al Dipartimento, difeso da una parte e contestato dall'altra. Alcune scuole sono costruite secondo uno schema prettamente abitativo, con corridoi sui quali affacciano diverse stanze adibite a funzioni differenti, mentre alcune strutture adottavano un'architettura simile alla "piazza" (secondo una forte influenza del modello reggiano) alla quale si affacciano le diverse aule.

Un aspetto che ha colpito le insegnanti trentine in osservazione è legato all'alternanza di misure degli arredi: tavoli e sedie, in particolari sono disponibili a scuola in diverse misure, con una mescolanza resa fluida dalla disponibilità, in ogni stanza di diverse dimensioni, sia degli arredi che degli oggetti disponibili. Le scuole sono disseminate di elementi quotidiani, autentici, non "finti" che sono in continuità con la dimensione domestica, in parte a misura di bambino, in parte prese a prestito dalla quotidianità extrascolastica: è una strada possibile per avvicinare il mondo adulto e quello infantile, per promuovere reciproco apprendimento e socializzazione culturale vicendevole. Si potrebbe leggere questa ibridazione attuale come un tentativo di mediazione tra una tendenza "confortevole" e una spinta affinché l'insegnante si riconosca e sia riconosciuta come una figura diversa e professionalmente caratterizzata rispetto a un sostituto genitoriale. Alcune insegnanti riconoscono una dimensione interessante in questo movimento: la possibilità preziosa di non perdere quella caratteristica di autenticità dell'azione



Figura 12. Interni della scuola Tokarpsberg

dell'insegnante, senza però schiacciarsi su posizioni "famigliari".

agevole, veloce e non troppo faticosa la calzata degli stivali da parte dei bambini.



Figura 13. Interni della scuola Tokarpsberg

In tutte le scuole abbiamo potuto osservare una zona "armadietti" davvero molto funzionale ed organizzata, che ci racconta di un'abitudine ad uscire con qualsiasi condizione atmosferica: approfondiremo tra poco alcune questioni legate a questo aspetto, ma in questa sezione crediamo interessante annotare la presenza di due 'oggetti' inediti nell'attrezzatura delle 'nostre' scuole: spesso è presente proprio nella zona di ingresso un grande armadio-asciugatrice, dove i bambini possono lasciare gli abiti usati all'esterno qualora fossero umidi o bagnati, per trovarli asciutti al momento dell'uscita successiva. Sempre nell'ottica di favorire un passaggio agile tra dentro e fuori si possono notare, sempre nell'area di uscita, dei supporti in legno che rendono

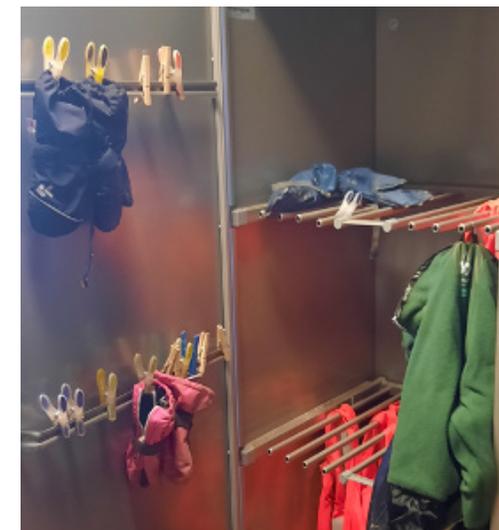


Figura 14. Un asciugatore di indumenti

L'USO DELLA LUCE A SCUOLA

Un elemento sorprendente è legato all'uso sapiente (usando le parole di un'insegnante) della luce artificiale a scuola, e di come la luminosità dell'ambiente possa diventare parte stessa dell'esperienza educativa. Alle latitudini di Boras ci si potrebbe aspettare un uso massiccio della luce artificiale, a sopperire la luce naturale meno presente nell'arco dell'anno, spesso offuscata dalle condizioni meteo e in ogni caso meno calda e profonda di quanto siamo soliti godere in Italia.



Figura 15. Luci e ombre nella scuola Backaryd

Eppure il nostro occhio si è dovuto confrontare con penombre, luci soffuse, soluzioni luminose minute che danno all'esperienza dei bambini un grado di intimità e autenticità per noi inedito. Si potrebbe dire che l'uso della luce

nelle nostre scuole risente molto di una connotazione istituzionale, come se il tempo di accensione e spegnimento della luce fosse – estremizzando – sovradeterminato e non legato a necessità e opportunità contingenti.



Figura 16. Luci e ombre nella scuola Blaklintens

Inoltre non è così diffuso a scuola l'utilizzo di punti luce, lampade o soluzioni luminose che non siano quelle della fonte di luce principale in una sezione. Per questo è stato molto interessante vedere nelle calssi delle *preschools* lampade da tavolo, strisce di led mobili o fissate agli arredi, accessori che emanavano luce (oggetti, tavoli luminosi, ecc) che davano alla stanza temperature di colore e profondità che una luce 'da istituto' troppo spesso rischia di appiattire.

L'AUTONOMIA DEI BAMBINI: DIVERSI GRADIENTI DI 'FIDUCIA'

Lo sguardo 'esterno' è senza dubbio più sensibile a sfumature, dettagli, incongruenze che l'occhio 'nativo' non coglie. I diversi gradienti di fiducia accordata alle scelte e alle azioni dei bambini sono state riscontrate dagli osservatori, in particolar modo mettendo a confronto ciò che accade tra le mura di scuola e quanto invece succede fuori. Il contesto dell'attività didattica organizzata è improntato a una certa proceduralizzazione dell'azione dei bambini, chiamati a seguire quasi *step by step* dei moduli di comportamento definiti nel tempo e riattualizzati nell'attività. In una direzione simile gli spazi della scuola sono organizzati in modo molto funzionale e specifico, connotando ogni 'angolo' con una precisa finalità e con particolari materiali a disposizione: se tutto questo rende senz'altro chiaro e inequivocabile la destinazione d'uso di quello spazio, d'altra parte sembra venire meno la possibilità di far migrare materiali, strumenti e significati, inibendo in qualche misura degli spazi di creatività che permettano davvero ai bambini di costruire cornici d'azione che non siano fortemente regolate dall'esterno. Anche l'accessibilità di molti materiali e strumenti è spesso mediata dall'adulto: intere scatole di colori o sacche di oggetti tematici sono disposti in alto, fuori dalla portata diretta dei bambini, che sono messi in condizione di dover chiedere all'adulto di poterli utilizzare.



Figura 17. Backaryd: stanza dei giochi d'acqua

L'adulto in altre parole assume un ruolo centrale nell'organizzare e orientare l'azione dei bambini, sia con una presenza che rappresenta il riferimento principale per i bambini, sia attraverso una serie di opzioni progettuali in ordine a materiali, spazi e tempi che creano contesti in cui margini di azione e scelta dei bambini sono definiti a priori. Una diversa configurazione abbiamo invece osservato nei momenti di attività all'esterno, durante la quale ai bambini è lasciato un margine di manovra decisamente più morbido. L'uso degli strumenti (in una scuola conservati in un capanno accessibile ai bambini), l'accesso a giochi d'acqua, la possibilità di fare esperienza di movimento a contatto con elementi naturali (arrampicarsi sugli alberi, maneggiare la terra, rotolarsi su pendii) costituiscono in modo evidente un

dominio infantile nel quale le insegnanti intervengono in misura decisamente minore rispetto a quanto accade all'interno della scuola.



Figura 18. Esterno

DENTRO E FUORI

I Paesi scandinavi sono noti, anche nel senso comune, per essere particolarmente orientati a favorire l'esperienza del *fuori* come elemento caratterizzante della cultura educativa. È stato interessante, anche tenendo conto di questa considerazione, osservare e approfondire scelte, opzioni, intenzioni che connotano le pratiche del *fuori* nelle *preschools* di Boras.

Negli scambi con i nostri ospiti svedesi è emerso quanto passare del tempo all'esterno sia una pratica ormai talmente diffusa da essere considerata ordinaria e indiscutibile. In realtà gli stessi curricoli educativi indicano un tempo in cui i bambini e le bambine iscritte nelle scuole dell'infanzia debbano passare

un certo tempo all'esterno della scuola, all'aperto. Considerando l'importanza che può rivestire, in un territorio con le caratteristiche climatiche svedesi, godere al massimo del tempo che consente di uscire, l'aspetto che sembra essere meno approfondito sia dai documenti che dalle stesse insegnanti è l'intenzionalità educativa che sottende questa scelta. Il tempo fuori è un tempo che va speso, è riconosciuto soprattutto nella sua dimensione quantitativa, quasi indipendentemente da ciò che si intende far accadere dal punto di vista educativo.



Figura 19. Bambini che giocano nel giardino di Tokarpsberg

Ogni scuola dispone di uno spazio esterno che ovviamente risponde a vincoli e possibilità del contesto in cui è inserita la scuola. Ogni famiglia è invitata a equipaggiare i bambini con l'attrezzatura e l'abbigliamento necessari a uscire con qualsiasi condizione atmosferica, opzione questa che è componente 'indiscutibile' dell'offerta educativa di ogni scuola.

Il tempo passato negli spazi esterni risponde in qualche modo alle logiche educative che sottendono le pratiche che abbiamo osservato e che abbiamo discusso con le colleghe svedesi: ogni attività e ogni spazio di scuola ha una precisa connotazione e una specifica funzione, che tendenzialmente mantiene la sua definizione e non viene ibridata. La soglia tra il dentro e il fuori è in un certo senso impermeabilizzata, non sono facilitate migrazioni di strumenti, né dialogo tra queste due dimensioni, né la possibilità che il valore dell'una venga

potenziata e amplificata dall'altra. Gli spazi esterni alla scuola, pur nella loro ricchezza sia in termini di materiali disponibili che di elementi naturali accessibili, vengono quindi esperiti circoscrivendo i confini di ciò che accade fuori, senza che questo abbia nessuna particolare relazione educativa con il 'dentro'. Si è scelto di mantenere distinte e separate queste dimensioni: non accade che strumenti, oggetti ed elementi vengano portati dall'interno all'esterno,

né accade che materiali naturali passino all'interno della scuola.



Figura 20. Bambini che giocano nel giardino di Tokarpsberg

LA SFIDA MULTICULTURALE E IL MODELLO DELLA SCUOLA DI NORRBY

Il primo contesto educativo nel quale abbiamo messo piede è la scuola di Norrby, che abbiamo visitato nel nostro primo pomeriggio a Boras. Norrby è un quartiere della città: è una delle zone con il maggior tasso di residenti provenienti da Paesi extracomunitari e secondo il racconto dei nostri ospiti è uno di quelli in cui la polizia locale dichiara di non riuscire a esercitare potere (anche se a dire il vero questa condizione non era visibile a noi osservatori).

L'immigrazione è una questione molto sentita a Boras e in tutta la Svezia, rappresentando un fenomeno

relativamente nuovo e di grande impatto numerico e culturale: nell'ultimo decennio la popolazione svedese è aumentata del 10-15% in ragione dei fenomeni migratori. Si tratta di una percentuale non molto diversa rispetto al resto d'Europa, ma che molto probabilmente si è concentrata in un lasso di tempo relativamente breve. La scuola di Norrby si inserisce quindi in un quartiere con una prevalenza di residenti di origine somala. I bambini iscritti sono circa 300 e sono 33 le lingue parlate dai bambini e dalle loro famiglie.



Figura 21. Giochi a disposizione dei bambini

La scuola propone alle famiglie occasioni di incontro pomeridiano a scuola (con genitori, bambini e insegnanti) durante i quali si fa esperienza di un dialogo intorno ai bambini, alle modalità di giocare con loro e sullo stile genitoriale "svedese". Questi incontri rappresentano l'occasione per socializzare i genitori a uno modo di stare e giocare con i bambini, con l'invito a replicare anche a casa queste forme di interazione, anche grazie ad artefatti (giochi, strumenti, libri) che sono messi a disposizione dalla scuola.

A TRENTO ABBIAMO VISTO IL MASSIMO DI CREATIVITÀ, A BORAS IL MASSIMO DI DIGITALE

Una lettura interessante delle study visit svolte finora è stata offerta dalla collega portoghese Sofia Sousa, che ha dichiarato come per lei sia stato interessante vedere, a Trento, "il massimo di creatività", mentre la Svezia ha reso visibile "il massimo di digitale". Il suo pensiero vuole mettere in luce come l'esperienza delle scuole trentine sia imperniata sull'impegno a mettere i bambini in condizione di affrontare problemi, di impegnarsi a costruire insieme soluzioni possibili, a creare contesti educativo-didattici progettati proprio per sviluppare i loro apprendimenti, pur con un'attenzione alle



Figura 22. Strumenti digitali

potenzialità della dimensione digitale che va ancora e ulteriormente esplorata e sperimentata.

Quanto osservato nelle scuole di Boras invita invece a considerare che il digitale, di per sé, non dà garanzie sufficienti a creare contesti pensati per imparare a imparare. Se non accompagnata da un adeguato sforzo progettuale e da una consapevole intenzionalità educativa, anche una grande disponibilità di strumenti digitali rischia di restare sterile di occasioni educativamente efficaci. A partire da questa 'provocazione', da questa lettura forse un po' tranciante delle due realtà, il "gruppo Erasmus" ha provato a rileggere gli eventi delle study visit per ottenerne un guadagno riflessivo, che proviamo a presentare di seguito.

QUALE RUOLO PER L'INSEGNANTE NELL'ERA POST-DIGITALE? L'eredità riflessiva del viaggio

Questa è forse la domanda che meglio sintetizza e mostra le possibili traiettorie di sviluppo che questo progetto sta aprendo e sta rendendo possibile proprio in una prospettiva di formazione insegnanti. Qui non potremo che darne una rappresentazione sintetica e per punti "caldi". Ovviamente le riflessioni che riportiamo qui di seguito si distendono su un arco temporale lungo (marzo-giugno 2023) e sono il frutto di alcuni passaggi formativi e riflessivi a livelli diversi: Study visit a Trento e Borås; incontri TPM Erasmus+, FOG, focus group, formazione. Prima di provare ad evidenziare gli elementi per noi significativi ci pare importante, in chiusura, sottolineare

un ulteriore aspetto che si ricollega al passaggio precedente. Le due piste: formazione e progettazione Erasmus+ e tutto il lavoro sulla progettazione svolto come percorso della linea comune di formazione nel presente anno scolastico hanno generato e sviluppato una serie di intrecci. Questo elemento è stato per noi veramente importante perché ci restituisce una possibile chiave di lettura che testimonia quanto gli elementi emersi nei differenti percorsi siano questioni cogenti per la formazione delle insegnanti. Ci pare significativo qui sottolineare come il lavoro suoi "pieni e vuoti" progettuali, iniziato con la riletture dell'articolo di Silvia Cavalloro⁵ e la sua re-interpretazione educativo-didattica a distanza di oltre 10 anni, abbia condotto le insegnanti a riflettere nuovamente su due aspetti fondamentali: il ruolo dell'insegnante e la dimensione del pensiero progettuale. Tali elementi sono risultati, soprattutto al termine del percorso di formazione, assolutamente imprescindibili e significativi proprio nella riletture che si è cominciato a strutturare in funzione del ripensamento della creatività e della sua declinazione digitale.

5. V. AltriSpazi n. 4 pp. 21-25



Figura 23. Pitture murali digitali

In questa prospettiva la riflessione iniziata con il percorso di formazione avvenuto durante la *study visit* a Borås, svolta da Mats Anderson, ci ha orientato a leggere il tempo attuale come un'era *post-digitale*. Il presupposto è proprio quello che la pervasività del digitale non possa più essere ignorata, pena la perdita di senso di ogni processo formativo. L'invito del prof. Anderson è a considerare quella digitale e

quella analogica dimensioni che non si escludono vicendevolmente, ma che nella vita ordinaria, e auspicabilmente anche a scuola, possono convivere, intrecciarsi, sovrapporsi, sfumare le loro distinzioni, trascolorire l'una dentro l'altra essere maneggiate dall'insegnante senza la rigidità di doverle tenere separate. Un esempio: nel momento in cui i bambini esplorano con una microcamera i dettagli di un fiore o di una pianta, qual è la

dimensione di quel lavoro? Naturale o digitale? L'impossibilità di rispondere univocamente a questa provocazione ci sembra costituisca una spinta a superare posizioni ideologiche (digitale sì/ digitale no) per considerare il digitale una tecnologia a cui attribuire significato dentro una cornice di intenzionalità educativa. In questo contesto, però, non saranno più le risposte, ormai tutte più o meno *googlabili* ad essere interessanti in

un percorso educativo-didattico, ma, al contrario, la necessità di lavorare con le bambine ed i bambini alla costruzione di "buone domande", a una nuova capacità di interagire con il mondo del digitale per renderlo una risorsa sempre più funzionale ad espandere le possibilità e le potenzialità di partecipazione ad un contesto educativo.

In questa prospettiva proviamo a evidenziare quei punti "caldi", spazi di possibilità di sviluppo di traiettorie di formazione per le insegnanti e occasioni di riflessione educativo-didattica.

LASCIARSI SPAESARE: INCONTRARE L'ALTRO E SE STESSI.

Il viaggio in Svezia è stata un'occasione di contatto con modi di rappresentare e interpretare la scuola, i bambini e il mestiere di insegnante senz'altro diversi da quelli che sentiamo come *nostri*. L'atterraggio nella fitta nebbia di Borås è stato un momento quasi premonitore di una visita nella quale avremmo incontrato luoghi e persone che ci avrebbero sorpreso e invitato a uno sforzo per essere visti e riconosciuti. È grazie a questa 'disposizione' che la *study visit* è diventata l'occasione per conoscere dal di dentro modi di rappresentare e interpretare la scuola, i bambini e il mestiere di insegnante, ma anche - dicendolo con le parole della maestra Valentina Fabbro - per usare questo viaggio "*come uno specchio: poter osservare una realtà molto diversa dalla nostra mi ha permesso di notare in modo evidente quali sono le peculiarità che caratterizzano il mio modo di 'fare scuola' e di riflettere su di essi*".

DIGITALE "A DISPOSIZIONE"

Con l'espressione "a disposizione", volutamente ripresa dagli ultimi focus group svolti sia nelle scuole della Federazione che in quelle dell'Azienda Servizi Bassa Reggiana, vorremmo porre l'accento sullo spazio e la possibilità di ripensare il digitale in funzione della creazione, da un lato, di veri e propri "atelier" digitali, dall'altro di pensare il digitale come un elemento che permea tutti gli spazi educativi dentro e fuori la scuola. Lo spazio dedicato al digitale, ma anche il digitale dedicato allo spazio. In questo senso ci pare molto importante ribadire che l'accessibilità, l'idea di "atelier", non ci devono far pensare ad un luogo in cui "fai" il digitale, ma come esperienza di strumenti in uno spazio, in differenti contesti nei quali vorremmo, come insegnanti fare accadere qualcosa, in cui le bambine ed i bambini, insieme, possono davvero assumere un ruolo di autorialità e quindi di creatività e creatività digitale al di là dell'utilizzo di uno specifico *device*.

Il lavoro nei focus group conferma che nel corso di questo anno di coinvolgimento delle scuole nel Progetto Erasmus+ le insegnanti abbiano lavorato - in termini progettuali, di allestimento, di conduzione - per una diffusione del digitale negli spazi scolastici e nel tempo della giornata educativa. Tutte le scuole, ovviamente con intensità differenti, si sono mosse nella direzione di rendere disponibile e accessibile il digitale a scuola, di interpretarlo come una tecnologia ordinaria, non eccezionale, impegnandosi quindi a non relegare l'uso del digitale dentro uno specifico momento e a non tenerlo necessariamente "sotto chiave".

DALLO STUPORE ALL'APERTURA DI SPAZI DI ELABORAZIONE

L'enorme disponibilità di strumenti tecnologici e digitali nelle scuole svedesi è stato un elemento propizio per un ragionamento critico sulla presenza e sulla diffusione del digitale a scuola. Durante le nostre visite a scuola e in workshop appositamente organizzati dai nostri ospiti, abbiamo avuto modo di conoscere, vedere l'utilizzo e infine sperimentare in prima persona molti strumenti digitali⁶.

Ciò che ha catturato l'attenzione della nostra osservazione è stata in molti casi l'enfasi sull'oggetto 'in quanto digitale'. La convinzione - con cui siamo partiti - che l'uso educativo di un artefatto, digitale o analogico che sia, acquisti senso solo all'interno di una cornice progettuale prefigurata e definita dal gruppo insegnante, entrava in contrasto con un uso dello strumento digitale fine a sé stesso, interessante, nell'ottica delle insegnanti svedesi, proprio perché digitale.

Ci siamo interrogati molto, nel gruppo di visitatori, nelle occasioni successive di formazione, anche durante la formazione degli Organismi gestionali⁷ sulla differenza tra un uso del digitale che abbiamo definito ricreativo

6. Una sezione di 20 bambini ha in dotazione circa 3-4 tablet Ipad che vengono utilizzati dalle insegnanti. Altri strumenti digitali presenti e impiegati nelle scuole sono: Proiettori a soffitto fissi e/o mobili, tecnologia *Green screen*, QR code per accesso a brani musicali, App Quiver (disegno in 3d), App della biblioteca locale per l'ascolto di audiolibri, "web egg" (microcamera portatile).

7. Gli incontri con gli Organismi gestionali sono stati momenti molto interessanti per esplorare quale sia, nel lavoro di promozione dell'utilizzo del digitale a scuola, il contributo di quella parte di comunità vicina alle insegnanti e che ha una quota di responsabilità che ricade sulle scelte educative.

(prendendo a prestito la frase molte volte sentita dalle insegnanti svedesi "it's funny! - è divertente!") e un uso che invece abbia come scopo precipuo gli apprendimenti dei bambini. Ci siamo quindi trovati a ridefinire e in qualche modo a separare l'azione di "insegnare a utilizzare gli strumenti digitali" dall' "utilizzo degli strumenti digitali per insegnare". Crediamo sia una questione di scopi che ci si pone a livello progettuale: se davvero ciò che ci interessa è creare occasioni in cui i bambini possano moltiplicare le occasioni di collaborazione, espandere le vie per co-progettare, approfondire le possibilità per costruire narrazioni insieme, dare spessore alle opportunità di metariflessione, creare e attraversare in modo generativo processi di apprendimento, allora interpreteremo la presenza e l'uso del digitale a scuola come uno strumento grazie al quale amplificare i contesti di apprendimento, e non come mero oggetto avulso da un quadro progettuale. Un gruppo di insegnanti suggerisce che la domanda da porsi non è, dunque, "cosa possiamo fare con questo?", bensì "cosa possiamo far accadere grazie a questo?", ricordando il primato della progettualità educativa, rispetto alla quale la digitalità si mette al servizio.

Ci interessa il digitale, eccome: non tanto per lo stupore che alcuni suoi effetti ingenera, e neppure per il divertimento che fa scaturire, ma perché può diventare - a certe condizioni progettuali - uno strumento potente per aprire e dilatare spazi di elaborazione di pensiero dei bambini e delle bambine con le loro insegnanti. È questa forma di utilizzo che permette di superare la mera condizione

di oggetto (digitale) per diventare vero e proprio strumento di mediazione a disposizione di quella comunità. In altre parole, queste visite sono state per le insegnanti e per tutti gli osservatori un modo per superare l'idea, pur interessante, che lo strumento digitale sia più o meno utile a seconda dell'uso che se ne faccia: certo che *dipende da come si usa*, ma le nostre riflessioni hanno fatto emergere anche che *dipende per far accadere cosa lo si usa, con quale scopo* e infine *dipende da quale ruolo assume l'insegnante nel momento in cui il digitale entra sulla scena educativa*.

IL RUOLO DELL'INSEGNANTE

In questo senso, e come anticipato nel passaggio iniziale di questa conclusione ci pare proprio che l'insegnante, a partire dalla struttura delle attività con degli artefatti, ma soprattutto all'interno delle riflessioni svolte dalle insegnanti si riposizioni e abbia necessità di ri-dirsi una serie di elementi irrinunciabili della sua attività didattica. Il cambiamento che ci è stato testimoniato più volte durante i percorsi di formazione e nei focus group specifici, ma soprattutto le connessioni che sono emerse ci hanno davvero mostrato una serie di intrecci estremamente densi tra percorsi di approfondimento, formazione sulla linea comune ed Erasmus+. Si palesa, qui uno spostamento fortissimo che mostra un cambiamento radicale dell'uso delle tecnologie e della consapevolezza dell'insegnante, che da una prospettiva d'uso unidirezionale, passa ad una bidirezionalità dell'uso (insegnanti/bambine, bambini-bambine, bambini/insegnanti). Vorremmo qui proprio chiudere questo lavoro inserendo una struttura elaborata durante il

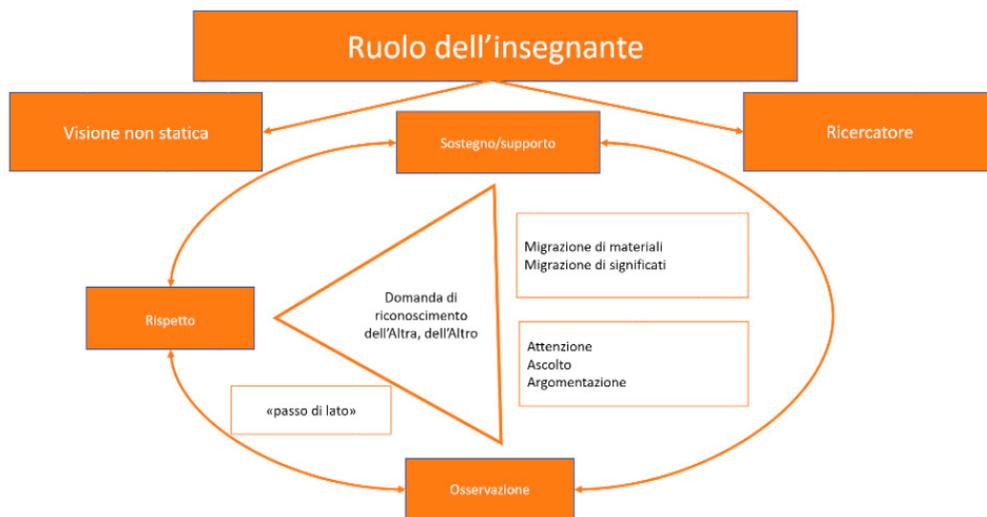


Figura 24. L'insegnante impegnata a rispondere alla domanda di riconoscimento del bambino

percorso formativo di questi ultimi anni e relativo proprio alla ri-definizione del ruolo docente. In essa si vede come la centralità viene ora passata ad una "domanda di riconoscimento" che è sicuramente quella che le bambine ed i bambini rivolgono continuamente all'insegnante, ma anche quella che l'insegnante rivolge continuamente alle bambine ed i bambini. In questa prospettiva risulta quanto mai necessario un passo di lato dell'insegnante che non è e non potrà mai essere disimpegno, ma capacità di osservare, rispettare e sostenere/supportare i movimenti e le ricerche delle bambine e dei bambini. Questo ha il senso di favorire nelle ricerche che si aprono, nei panorami d'investigazione che si generano processi in cui le migrazioni di materiali, ma soprattutto di significati possono davvero giocare un ruolo importante nella possibilità di aprire nuovi spazi di creatività, nuovi spazi di investigazione.

Ma soprattutto questo ci riconduce ad un ruolo del docente che si attiva soprattutto a partire da una capacità di prestare attenzione, di ascoltare e di favorire spazi per l'argomentazione e il dialogo polifonico. In questo senso il ruolo dell'insegnante si rimodella a partire da una visione non più statica, ma soprattutto di un vero e proprio professionista della cultura che è sempre alla ricerca, insieme alle *sue* bambine ed ai *suoi* bambini.