



l'intervista

Marilena Fatigante è ricercatrice in Psicologia Sociale presso la Facoltà di Medicina e Psicologia dell'Università "La Sapienza" di Roma. Ha partecipato a diversi progetti di ricerca interdisciplinari, affinando gli strumenti di osservazione e l'etnografia. Tra i suoi numerosi interessi di ricerca le pratiche di socializzazione, la riflessività nella ricerca qualitativa condotta con mezzi di audio e video-registrazione, le pratiche di trascrizione nell'analisi delle conversazioni.

▲ A colloquio con Marilena Fatigante

di Silvia Cavalloro

L'osservazione a scuola è uno degli strumenti essenziali dell'agire professionale degli insegnanti. Quali criteri distintivi devono caratterizzare tale pratica perché gli elementi raccolti possano facilitare la progettazione di contesti inclusivi?

L'osservazione a scuola chiama in causa numerosi aspetti e ha certamente bisogno di fare riferimento a **criteri che orientino lo sguardo in senso professionale**.

Osservare è una pratica molto diffusa nelle interazioni sociali. Ho lavorato a lungo, ad esempio, sull'osservazione di contesti inclusivi con particolare riferimento ai bambini definiti "difficili". L'osservazione che si fa sui profili dei bambini, su quello che i bambini sanno o non sanno fare, su quello che portano come caratteristiche personali è tutto sommato un'osservazione che non richiede una peculiare specializzazione. La facciamo tutti. Chiunque vedendo una persona e trascorrendoci un po' di tempo è in grado di esprimere una qualche valutazione sul suo modo di porsi, sul suo "carattere". Non servono grandi strumenti.

Quello che invece dobbiamo promuovere a scuola è la **costruzione di un'osservazione professionale e situata** (Zuccheromaglio et al., 2013), che ci svincoli dall'osservazione condotta con strumenti ordinari, che poi in ambito educativo sono spesso purtroppo frammisti - come interferiti, influenzati - da un linguaggio diagnostico molto individualizzante.



Quali dunque gli aspetti rilevanti per favorire questo passaggio?

L'osservazione professionale non è un'osservazione "del" bambino o "sul" bambino. Questo non è elemento caratterizzante nello specifico la scuola. Lo sguardo individualizzato è proprio dei genitori o di clinici e terapeuti. **L'osservazione dell'insegnante deve farsi invece osservazione dell'attività educativa.** È perciò situata, orientata da criteri distintivi e finalizzata a un obiettivo precedentemente concordato, perché non si osserva mai nel nulla e comunque, anche quando pensassimo di osservare senza vincoli e scopi, la nostra attenzione verrebbe in ogni caso catturata da un evento particolare, che avvertiamo come "strano" nel flusso delle cose e che desta la nostra attenzione.

Inoltre l'osservazione professionale nel contesto scuola è **finalizzata a raccogliere elementi per progettare esperienze significative per uno specifico gruppo di bambini.** Serve anche a verificare, certo, a valutare. Ma il focus va posto sull'**apprendere qualcosa di significativo del proprio operato** e di come, in relazione a questo, si muove il gruppo dei bambini, portando quindi l'attenzione su dimensioni che non sono riferibili unicamente al singolo, perché il "singolo" bambino non è l'unità di osservazione pertinente al contesto professionale degli insegnanti. Gli insegnanti sono infatti chiamati a osservare eventi interattivi che accadono in uno spazio, in un tempo, in una cornice di oggetti e persone che caratterizzano la situazione. Non possiamo dunque parlare di competenze, di ciò che un bambino sa o non sa fare, di come agisce, isolando questa osservazione dal contesto nel quale quell'osservazione si è generata.

Il lavoro dell'insegnante – il tratto distintivo dunque del contributo che può portare la scuola – è la proposta educativa progettata non tanto rispetto al singolo e alla sua specifica difficoltà. Il riferimento è piuttosto a contesti all'interno dei quali il bambino è inserito e alle interazioni che in quel contesto hanno luogo.

Si. È proprio questo il passaggio richiesto. **Lo sguardo si allarga includendo, insieme al bambino, il contesto** con le specifiche esperienze e attività in corso e con le relazioni che in esse hanno luogo, in relazione al gruppo dei pari e alla complessità degli scambi. L'insegnante che osserva è essa stessa elemento significativo del contesto osservato. **La direzione progettuale intrapresa alla luce delle osservazioni raccolte coinvolge e riguarda così tutti** e si concentra su come l'attività è stata organizzata.



Ad esempio, in un recente incontro di formazione, durante l'analisi e discussione di un video, stavamo orientando lo sguardo sulle attività in corso. I primi commenti erano centrati su come determinati bambini "non riuscivano" a partecipare. Vedendo e rivedendo il video e rovesciando lo sguardo dal bambino all'attività, **abbiamo cominciato a ragionare su come fosse l'attività stessa a essere progettata in modo da "escludere" certi bambini dalla partecipazione.** Per intenderci: se penso che i bambini debbano dividersi in coppie per lavorare con delle strisce di cartone e poi dispongo un numero insufficiente di strisce, e dunque non tutte le coppie possono utilizzarle, non posso lamentarmi se alcuni bambini "non partecipano" all'attività o imputare alla "difficoltà" dei bambini il fatto che qualcuno si "sganci" e non sia più motivato a partecipare. La riflessione su ciò che vedevamo e il cambiamento nello sguardo ha avuto l'effetto di poter **immaginare e generare proposte alternative** di progettazione di quella attività con una ricaduta positiva per tutti, anche per le insegnanti che hanno potuto allargare il loro "repertorio" di soluzioni.

Hai portato l'attenzione sul fatto che l'insegnante che osserva è esso stesso parte del contesto osservato. Ciascuno – con la propria storia, le proprie aspettative, il proprio ruolo – è partecipante attivo e porta la propria soggettività nel contesto che osserva. Anzi co-costruisce quello che sta osservando. Lo sguardo quindi è soggettivamente connotato. I nostri filtri ci fanno soffermare su aspetti che cogliamo e facciamo emergere dalla scena. Questo fatto, l'essere cioè catturati da qualcosa piuttosto che da qualcos'altro, come possiamo gestirlo? In che misura è limite e come può farsi risorsa? Come sfruttare in termini generativi la soggettività?

C'è spesso il fraintendimento che l'osservazione professionale debba essere un'osservazione oggettiva, esito della descrizione di una concatenazione di eventi.

In verità quello che colpisce lo sguardo è importante ed è importante esserne consapevoli. Il punto non è tanto "cosa" vedo o cosa potrebbe sfuggire, anche perché di solito gli insegnanti conoscono bene i bambini e quindi è abbastanza probabile che quello che descrivono sia piuttosto vicino alla realtà.

Il problema è cosa farne di ciò che si è visto, nella consapevolezza che si è visto attraverso la soggettività. Consapevolezza che si può maturare avendo la possibilità di discuterne, di avere molteplici punti di vista sulle attività che si svolgono in aula. Perché quello che vedo io può non essere visto dall'altro, oppure può essere anche visto, ma **generare indizi differenti e concorrere così a spiegare**



o a interpretare diversamente l'evento che si è visto. Il punto non è oscurare la vista, cioè non vedere alcune cose, ma vederle nel contesto, abituarsi a riflettere su ciò che vediamo.

La deriva in realtà si rischia quando ci si affretta a spiegare quello che si vede, a ricercare ragioni. E la spiegazione è assai spesso esito di un approccio individualista all'osservazione. È come se si cancellassero tutti gli elementi che danno senso all'azione che stiamo osservando. Parlo volutamente di azione e non di comportamento perché il comportamento fa riferimento a un'unità di analisi individualista, in cui la persona è descritta a prescindere da dove si trovi, con chi stia interagendo, per quale scopo.

Al contrario, una visione etnografica, etnometodologica, una visione fondamentalmente culturale, vede le **azioni individuali inserite in un contesto, che acquisiscono significato dentro a quel contesto, dentro una sequenza di azioni, nello sviluppo di eventi.** Ad esempio, se un pianto sollecita l'attenzione è importante vedere cosa è successo prima, cosa dopo, cosa cambia se agisco in una certa maniera nel contesto. Osservo l'evento, questa è la cosa essenziale, non il comportamento del singolo bambino. L'azione del singolo viene letta **dentro il contesto**, come prodotto "emergente" dal flusso delle azioni del contesto. La singola azione è così molto più comprensibile all'interno di quella cornice. Si può vivere allora l'esperienza della meraviglia, del vedere qualcosa che non si era riusciti a vedere prima e **lo si vede soltanto se si allarga la lente, si guarda a un prima, a un dopo** e ci si attendono anche cose inattese. Se non si prevede di saturare tutto lo spazio possibile.

In questa accezione dell'osservazione in che misura lo strumento del video può aiutare a guardare l'azione dentro l'evento complessivo?

Il video aiuta a mantenere la lente allargata perché consente di rimettere in scena tutto il contesto. Chiaro che anche questo, come qualsiasi altro strumento, opera un taglio, focalizza alcune cose della scena e ne oscura altre. Se rivediamo più volte una stessa sequenza emergono a ogni visione cose diverse. **Il video permette di introdurre un'osservazione più sistematica e disciplinata e consente di raffinare lo sguardo.**

Ogni osservazione deve essere guidata da una domanda, da scelte in base alle quali definire cosa serve osservare, come e quando farlo. È necessario che ci siano osservazioni diverse per domande diverse. Inoltre gli insegnanti sono **osservatori nativi**, cioè interni al contesto che osservano. **Devono quindi farsi stranieri nella propria cultura per poterla rendere esplicita, per poterla condividere.**



"Farsi stranieri". Mi fa pensare a quanto ogni osservatore sia orientato nello sguardo dalla propria soggettività e a quanto, nell'atto stesso dell'osservare, contribuisca a costruire il contesto che sta osservando. Gli insegnanti, in particolare, sono chiamati a considerare proprio l'ambiente e le relazioni che vedono loro stessi attori di pensiero progettuale. Avere lo sguardo libero per descrivere e valutare quali sono gli elementi in gioco sembra ancora più difficile. Chiama ancora di più in causa se stessi.

Gli insegnanti fanno un lavoro di autoriflessività non comune. Li spingiamo a farlo e voi state investendo molto in questa direzione. Penso che sia molto importante che si scambino esperienze e possano riversarsi in gruppo, fare un'esperienza in gruppo e scambiarsi di posto. **L'osservazione funziona meglio quando lo sguardo è allargato e c'è un cambio di prospettiva, quando un'osservazione recluta più insegnanti su una stessa attività.** Questa circolazione, per la mia esperienza, sembra che faccia molto di più che la teoria portata da fuori. Circolazione di esperienza che è tanto più efficace quanto più si arricchisce di video che circolano tra insegnanti per permettere di prendere distanza, di decentrarsi e di costruire uno sguardo professionale. Lo sguardo delle colleghe arricchisce, aggiunge. Aiuta a decostruire questo "sguardo quotidiano", questa "osservazione alla buona" che automaticamente mettiamo in atto e che è difficile da smontare.

Un altro aspetto anima spesso il dibattito sull'osservazione a scuola. Quanto – in particolare con riferimento a specifiche disabilità – avere informazioni dettagliate, conoscere la diagnosi o gli aspetti legati a eventuali terapie può essere di aiuto per sostenere uno sguardo professionale? Sono elementi che aiutano o è maggiore il rischio di veicolare troppo alcune dimensioni?

Ho riflettuto molto su questa domanda e ti dico quella che veramente è la mia opinione. Io penso che sia utile. Non mi sento di dire che inibisce. Mi viene in mente, ad esempio, una ricerca di alcune colleghe americane (Ochs, Kremer-Sadlik, 2004) che hanno lavorato sull'inclusione scolastica da parte dei pari, in particolare rispetto a bambini con diagnosi di autismo. Hanno rilevato, nell'osservazione etnografica e nell'analisi delle interazioni che hanno fatto, che una bambina la cui diagnosi non era stata condivisa, perché i genitori avevano espressamente chiesto che non venisse comunicata né ai bambini né alle insegnanti, era la bambina oggetto di maggiori episodi di esclusione, di ostracismo



esplicito, perché era una bambina incomprensibile. **Credo che sia giusto che l'insegnante sappia e abbia informazioni.**

Il punto è sempre la capacità di ricondurre alla propria professionalità queste informazioni, **di saperne cogliere la possibilità di ricaduta sulle scelte progettuali.** Cioè fintanto che quelle informazioni aiutano a costruire degli adattamenti, degli allestimenti educativi appropriati, **che non rendano disabilità all'interno della scuola quella che è una particolarità del bambino,** allora è utile padroneggiare tutti gli elementi. Le informazioni devono sollecitare il pensare tutto l'allestimento di contesti come contesti inclusivi che attivino la partecipazione di tutti. Deve portare lo sguardo anche su cosa accade agli altri bambini quando si interviene per non impedire la partecipazione di un particolare bambino.

Dunque l'attenzione è sempre volta ad aprire possibilità di partecipazione alle attività, a valutare e ripensare elementi costitutivi di contesti e di esperienze di apprendimento.

Sì. È bene che sia molto chiaro l'obiettivo, il confine entro il quale mettere in gioco queste informazioni. Confine inteso non come limite, ma come territorio di opportunità. **Il fatto che un insegnante possa generare ipotesi progettuali a partire da alcune difficoltà dei bambini, da questi equipaggiamenti diversi, è una risorsa incredibilmente creativa che ha la scuola.** Negli altri contesti il bambino è prevalentemente solo. Ad esempio in un contesto clinico il bambino è di fronte a un adulto che gli fa fare delle cose in un'interazione uno a uno. La possibilità dell'insegnante di creare alternative, di generare contesti diversi, grazie alla presenza degli altri bambini, degli spazi, dei materiali è davvero unica. Ad esempio una delle insegnanti con cui ho lavorato era riuscita a dare senso e a gestire dei momenti (alimenti faticosi) di grande eccitazione di un bambino, il quale aveva sviluppato una predilezione per un carrello della spesa che utilizzava lanciandolo ovunque in maniera poco pertinente (e talvolta pericolosa per gli altri bambini). Questa caratteristica del bambino era stata resa un gioco che chiamava tutti gli altri alla partecipazione e la differenza non era più percepibile perché era stata utilizzata come risorsa.

Gli insegnanti hanno spesso una buona capacità di descrivere il bambino, ma poi, anche rispetto a elementi di risorsa e non solo di limite, si trovano in difficoltà nel fare il passo suc-



cessivo verso la costruzione – a partire da queste specificità rilevate attraverso l'osservazione – di esperienze di apprendimento conseguenti che consentano la partecipazione di tutti.

Pensavo a questo costrutto di **partecipazione** che abbiamo cercato di declinare molto anche in formazione perché le insegnanti siano messe in grado di analizzare i diversi stili e modalità di chi partecipa. Perché partecipare non significa solo prendere parola. A volte per esempio non si prende parola affatto pur essendo competenti in alcuni aspetti chiamati in gioco dall'attività proposta. **Le strutture di partecipazione, persino in due, sono molto più complesse e non sempre riconducibili al semplice rapporto mittente-ricevente:** posso dire parole mie, ripetere parole di altri, sottoscriverle o essere in opposizione oppure interrogare l'altro come co-partecipante o come ricevente di quello che dico. **Entrare dentro le interazioni perché si riconoscano diversi ruoli di partecipazione è un passo centrale** ed è forse la dimensione che si può porre in evidenza in molte situazioni che vengono osservate. È centrale interrogarsi e concentrarsi non solo sul tema che i bambini stanno mettendo in scena (ad esempio il picnic, la costruzione di una torre...) ma anche su **come i bambini strutturano quell'attività in quanto collaboratori, in quanto partecipanti.** Questo vuol dire che possono prendere la "regia" dell'attività o che possono invece di loro spontanea volontà collaborare come agenti "laterali". **L'insegnante dovrebbe provare a osservare, comprendere e prendere magari "in prestito" quel tipo di struttura di partecipazione utilizzandola come elemento per la progettazione di altre attività più pensate e proposte quindi intenzionalmente ai bambini.**

Intendi quindi che si debbano imparare a cogliere, in quel contesto specifico che si è generato spontaneamente tra bambini, quegli elementi di interazione, di partecipazione, di organizzazione dell'attività che, estrapolati da lì, possano essere generativi di nuovi contesti?

Si tratta di immaginare di **estrarre da quelle situazioni osservate degli indicatori che ci servono per riprogettare proposte alternative.** Come i bambini si rivolgono l'un l'altro? Quale iniziativa hanno in una situazione diversa dal consueto? Anche nel caso di un'osservazione spontanea, colta magari occasionalmente, chiedersi come la possiamo trasformare, **come la possiamo riguardare e riconsiderare** alla luce di un obiettivo educativo.

Un'altra dimensione interessante dell'osservazione è il suo legame con la scrittura. Ciò che osser-



vo, a un certo punto, si trasforma in parola scritta. È, in alcuni passaggi, necessario che sia così. **Questione non neutra e che richiede comunque di attivare competenze specifiche.**

Quando si attiva la scrittura il passaggio è delicato. **La scrittura è un attrattore potente della modalità descrittiva che abbiamo definito più "ordinaria e convenzionale"**. Magari si è osservato con disciplina e ponendo attenzione alla contestualizzazione delle azioni, ma quando poi si scrive di "quel" bambino escono parole come "solare, vivace, aggressivo". Inoltre la scrittura è un artefatto che, per sua natura, tende a cristallizzare e quindi ci **riporta su pregiudizi e su unità d'analisi di tipo molecolare**, su una modalità di sguardo individualista che vorremmo scardinare. Le scritture **risentono poi anche dell'artefatto specifico e della "destinazione" per cui sono prodotte** (una relazione per i servizi sanitari, una documentazione per la famiglia, appunti personali...) cioè del tipo di documento che sono chiamate a sostanziare. Una posizione radicale per "liberare" queste scritture sarebbe cambiare l'artefatto, oppure problematizzare, rifondare la natura dell'artefatto in questione. Ad esempio nel caso del Progetto Educativo Personalizzato – il PEP – l'artefatto attualmente in uso chiede di individuare, sulla base di criteri legislativi, descrizioni dei bambini seguendo gli assi di sviluppo. Ma gli assi rispondono maggiormente a uno sguardo clinico e quindi sono chiaramente meno pertinenti all'attività educativa o al tipo di osservazioni di cui abbiamo fin qui parlato.

Le scritture sono anche effetto, e sottoprodotto, di una potentissima ambiguità molto presente nell'osservazione a scuola: da un lato si è ancora molto portati a osservare prevalentemente il singolo bambino, dall'altro si è spinti ad allargare questo sguardo verso il contesto per avere resoconti maggiormente legati all'attività educativa, perché è questo ciò di cui l'insegnante è testimone, l'ambito in cui può prendere decisioni e di cui dunque è responsabile. È un ruolo privilegiato, specifico. Che un bambino è "aggressivo" lo può dire chiunque. **Quello che può dire di "unico" l'insegnante, come professionista dell'educazione, è la descrizione del contesto particolare – riferito alla scuola – dove certe strutture di partecipazione e modalità di azione si evidenziano.** È un'osservazione situata rispetto a una determinata e peculiare attività nell'ambito della quale si agiscono competenze e si generano relazioni. L'osservazione in questa chiave permette di allestire attività che, progettate a partire da quei singoli bambini e in quello specifico contesto, si fanno occasione di partecipazione per tutti. Dettaglio per scelte che risulteranno assolutamente nuove e inedite per specialisti, terapeuti, pediatri, strumento potente se è dell'insegnante e nasce dall'insegnante e non asservito alla dimensione clinica.

