FEDERAZIONE PROVINCIALE SCUOLE MATERNE - TRENTO

AltriSpazi
abitare l'educazione

RIVISTA TRIMESTRALE
n. 15 - marzo 2019

itinerari di collegialità

interrogare le pratiche
per scenari innovativi

uno stile inclusivo

testimonianze di dialogo
partecipato: intrecci e prospettive

bussole per viaggiare

orientare approfondimenti
per professionalità in ricerca

direttore
LUCIA STOPPINI

direttore responsabile
SILVIA CAVALLORO
cell. 335 7456112 - silvia.cavalloro@fpsm.tn.it

comitato editoriale
SANDRA BUCCI, SILVIA CAVALLORO
LORENZA FERRAI, SANDRO MIORI
LUCIANO PETERLINI, LUCIA STOPPINI

hanno collaborato a questo numero
PASQUALE ARCUDI, TIZIANA CEOL, DANIELA DALCASTAGNÈ
IVANA LEONARDELLI, ELENA SCARTEZZINI, EMANUELE TESTA
MARIA GRAZIA TRANQUILLINI, CRISTINA ZUCCHERMAGLIO

grafica
VINCENZO TADDIA

pubblicazione on-line sul sito della Federazione provinciale
Scuole materne - Trento www.fpsm.tn.it
Via Degasperi 34/1 38123 Trento
tel. 0461 382600 - fax. 0461 911111
e-mail: altrispazi@fpsm.tn.it

questo periodico è associato all'Unione Stampa Periodica Italiana

registrato presso il Tribunale di Trento
aut. n. 374 del 19.04.82

Trento Unoedizioni

sommario - sommario

sommario

editoriale
- costruire collegialità

primo piano
- la collegialità nelle scuole dell'infanzia: un percorso di ricerca-azione

l'intervista
- a colloquio con Caterina Gozzoli

esperienze e progetti
- storie di intrecci... intrecci di storie
- Little Free Library: prendi un libro, lascia un libro
- Mori: progettare esperienze di partecipazione

bussole per viaggiare
- apprendimento e socializzazione

idee per crescere
- il venditore di felicità

editoriale - editoriale

Costruire collegialità

di Lucia Stoppini

Presento questo numero toccando aspetti diversi: di contenuto da un lato, di piccole ma grandi novità per le prossime edizioni di AltriSpazi, dall'altro.
Nelle pagine che seguono proponiamo una **riflessione sulla collegialità**, tema fondamentale per la vita e per la qualità delle scuole dell'infanzia. È una dimensione, questa, **che caratterizza profondamente i contesti educativi e che contribuisce in termini sostanziali a definirne efficacia e funzionalità**. E quanto più questi contesti ne beneficiano tanto più il livello di consapevolezza e di condivisione dei professionisti che vi operano è alto. Perché la collegialità non è certo omologazione di idee o di scelte organizzative e didattiche; **è un processo di confronto, di mediazione, di sintesi**. Un processo di costruzione, dunque, che si alimenta all'interno di una comunità professionale in modi molto differenziati proprio in ragione dei diversi contesti.
La Federazione ha fortemente voluto e sostenuto il lavoro sulla collegialità condotto negli scorsi anni scolastici dall'équipe guidata da Emanuele Testa, formatore dei circoli di Mori, Predazzo, Trento 2 e Val di Cembra. L'équipe, costituita dal formatore e dai quattro coordinatori dei circoli di riferimento, ha strutturato e realizzato con molteplici interlocutori, a partire dalle insegnanti, **un progetto di ricerca-azione decisamente interessante** – di cui diamo testimonianza, appunto – alla base del quale c'è la convinzione che la reale possibilità di **garantire qualità ai contesti educativi non passa solo attraverso le persone, ma passa soprattutto da ciò che le persone**

editoriale - editoriale

possono costruire insieme, all'interno di un gruppo professionale e grazie a esso. Questo comporta la necessità di riconoscere che **un gruppo non nasce gruppo** e non nasce collegiale; a maggior ragione se, come nel nostro caso, si tratta di gruppi di professionisti dell'educazione. Gruppi, cioè, che per loro natura prendono forma e crescono anche attraversando difficoltà, anche dentro prospettive e visioni diverse, anche dovendo fare i conti con linguaggi, rappresentazioni e convinzioni a volte tra loro conflittuali; elementi, questi, che gli attori in gioco devono leggere e riconoscere assumendo **una logica cooperativa, tesa a cercare** con determinazione tempi, spazi, modalità e strumenti per affrontarli con flessibilità, disponibilità a discuterne criticamente, a negoziare decisioni e scelte comuni sulle quali convergere e concordare anche se diverse dal proprio soggettivo, personale punto di vista. Perché condividere una comune cultura educativa e organizzativa implica il mettersi a servizio della scuola con l'intento, sempre, di contribuire al miglioramento dell'offerta formativa che la stessa scuola è chiamata – anche per *mission* istituzionale – a garantire ai bambini, alle famiglie, alla comunità.

Considerata **l'essenzialità e la strategicità dei processi di costruzione della collegialità**, quindi, abbiamo ritenuto fondamentale chiedere approfondimenti, riflessioni e commenti anche a voci esperte esterne alla ricerca effettuata nelle scuole dei circoli sopra citati. La prima, che leggeremo in questo numero, è quella della prof.ssa Caterina Gozzoli, che ci offre una chiave di lettura complessa e ricca in merito alla costruzione e alla gestione di gruppi professionali efficaci.

Un contributo decisamente stimolante che, nell'esplicitare lo sguardo teorico assunto per declinare e sviluppare via via la riflessione – "lo sguardo della convivenza sociale organizzativa" –, mette a fuoco gli snodi centrali che caratterizzano un'istituzione come la scuola. Snodi che per certi versi accomunano i contesti organizzativi che hanno un mandato sociale ma che, nel contempo, rappresentano la **peculiarità e la distintività dei contesti educativi nei quali è fondamentale che le insegnanti si confrontino e si sintonizzino su oggetti di lavoro chiari e comuni**; sulle pratiche educative che le stesse mettono in atto e sul senso di queste pratiche

dentro una progettualità condivisa. Laddove la condivisione non è data a priori, non è scontata ma si costruisce anche attraverso processi in cui **"è indispensabile che venga agita e testimoniata una cultura della differenza, della possibilità quindi del conflitto di emergere in una maniera costruttiva e non disgregante"**. La collegialità, dunque, come una sorta di "habitus" costitutivo dei contesti educativi, continuamente chiamati al dialogo, al confronto, alla decostruzione e ricomposizione di pensieri, significati, posizioni, relazioni che caratterizzano le diverse "identità" e le diverse "alterità" dei professionisti in gioco.

Passando ora alle novità è con grande piacere che vi presento una nuova rubrica della nostra Rivista. Si tratta di "Bussole per viaggiare", che sostituisce la rubrica "Dalle scuole". Il lavoro di questi anni ci ha permesso, infatti, di comprendere che il luogo migliore per dare notizie aggiornate su quanto accade frequentemente di molto interessante nelle scuole è il nostro sito, e in particolare la parte dedicata alle news, alla quale vi invito ad accedere con curiosità e sistematicità.
Il lavoro fin qui fatto, al tempo stesso, ci ha permesso anche di verificare quanto sia importante poter curare per tutti uno spazio nel quale dare brevi riferimenti a testi "classici", che fanno la differenza per **arricchire le consapevolezze professionali che ci permettono, quotidianamente, di contribuire a rendere le nostre scuole contesti di apprendimento veri, vari, indispensabili per i bambini e per le famiglie che ce li affidano**. La rubrica "Bussole per viaggiare" riprenderà, quindi, questioni, temi, argomenti per suggerire testi che possano permettere approfondimenti attraverso l'accesso a fonti che possiamo considerare non solo autorevoli, ma anche fondanti le nostre cornici teoriche e scientifiche.
La rubrica viene inaugurata in questo numero da Cristina Zucchermaglio, che ci darà qualche prezioso consiglio per letture fondamentali rispetto all'apprendimento e alla socializzazione dei bambini in una prospettiva socio-costruttivista.

primo piano

LA QUESTIONE SULLA COLLEGIALITÀ EMERSA IN CTS

Riportiamo qui alcune considerazioni condivise tra consulenti e formatori all'interno del CTS, riflessioni dalle quali si è poi sviluppato il percorso documentato in questo contributo:

"Ci si sta rendendo conto che spesso le progettazioni non funzionano, non per problemi di contenuto, ma di funzionamento della collegiale".

"Nella progettazione vediamo aprirsi tutte le conflittualità giocate su altri piani".

"Il dato critico è il presidio della progettazione con il gruppo di insegnanti: in questo momento è garantito dal coordinatore anche attraverso il format della progettazione. Il ruolo di accompagnamento e di facilitatore è ancora cruciale".

La collegialità nelle scuole dell'infanzia: un percorso di ricerca-azione

di Tiziana Ceol, Ivana Leornardelli, Emanuele Testa*

Con il presente contributo si vuole ricostruire il lavoro di approfondimento sulle pratiche di collegialità svolto nel corso degli anni scolastici 2015/16 e 2016/17 coordinato dall'équipe di formazione nei Circoli di Mori, Predazzo, Trento 2 e Val di Cembra.
Il percorso nasce a partire dalle numerose sollecitazioni raccolte durante le visite a scuola e negli incontri formativi con le insegnanti che hanno evidenziato l'esigenza di **approfondire il tema della collegialità dentro i gruppi professionali, nelle sue molteplici e diversificate connotazioni**. Peraltro, la necessità di un'attenzione specifica alla dimensione della collegialità, quale elemento imprescindibile per favorire il buon funzionamento dei gruppi di lavoro e sostenere una progettualità condivisa e di qualità, era oggetto di confronto e di riflessione anche all'interno del Comitato Tecnico-Scientifico della Federazione.
Sulla base del mandato ricevuto da quest'ultimo, l'équipe di formazione ha scelto di intraprendere già a partire dall'anno scolastico 2015/16 **un percorso che si è articolato in varie fasi di lavoro che hanno coinvolto più interlocutori: insegnanti, personale ausiliario, coordinatori e responsabili di équipe**.

* Formatore presso la Federazione Provinciale Scuole Materne di Trento, insegna "Metodi e tecniche di lavoro con i gruppi e le organizzazioni" presso la Facoltà di Psicologia dell'Università Cattolica di Brescia.

Gli aspetti approfonditi e studiati

Affrontare questioni che riguardano la collegialità nelle scuole dell'infanzia della Federazione, significa **entrare in un mondo complesso caratterizzato da pratiche di lavoro differenziate, dinamiche relazionali multiformi, strumenti di lavoro utilizzati dai diversi gruppi professionali di insegnanti**.
Nel percorso di ricerca-azione si è cercato di prendere in considerazione questi variegati aspetti, portando uno sguardo preferenziale – sebbene non esclusivo – sulle **riunioni di lavoro, considerate come momento e strumento privilegiato del lavoro di gruppo**. Nel "ri-unirisi" infatti si rendono più visibili alcune modalità di funzionamento del gruppo, sia nei suoi aspetti produttivi (il risultato da raggiungere) sia in quelli relazionali (le modalità di partecipazione al lavoro di gruppo).
Sono stati quindi esplorati:
- aspetti di metodo con cui i gruppi di insegnanti preparano e gestiscono le loro riunioni;
- le principali modalità relazionali che possono favorire o meno il processo di lavoro collettivo;
- le strategie con le quali vengono prese le decisioni e quelle con cui vengono coordinate le discussioni;
- le procedure in uso per la costruzione dell'Ordine del Giorno;
- la produzione del verbale e di altri artefatti e strumenti, con particolare attenzione al format delle progettazioni annuali e periodiche in uso nel Sistema della Federazione.

Non è mancata un'attenzione all'allestimento degli **spazi** nei quali si svolgono le riunioni, nonché l'utilizzo dei **differenti dispositivi** come la riunione in plenaria con tutte le insegnanti, articolata o meno con momenti di lavoro in piccoli gruppi che possono essere previsti ad esempio per favorire l'elaborazione nel dettaglio di progettazioni o proposte, per scrivere documenti, per avviare una riflessione su una questione o un'area di innovazione.

Perché una ricerca-azione? Le scelte metodologiche

Dal punto di vista del metodo si è operato in un'ottica di ricerca-azione, a partire dalla quale **gli attori coinvolti nelle pratiche di lavoro hanno partecipato in modo attivo al processo di**

indagine. In particolare, per la raccolta e la produzione dei dati è stato adottato un approccio prevalentemente di tipo qualitativo, mediante interviste individuali semi-strutturate e focus group, con un questionario a domande chiuse su alcune strategie di lavoro in collegiale adottate dalle insegnanti nelle scuole. Quest'ultimo, mediante la rilevazione di alcuni dati di tipo quantitativo, ha consentito di elaborare un quadro complessivo che è stato utilizzato per la costruzione delle interviste semi-strutturate e dei focus group.

Per quanto riguarda l'analisi del materiale qualitativo, prodotto mediante le interviste semi-strutturate e i focus group, **è stata effettuata un'analisi del contenuto di quanto emerso dalle conversazioni degli attori partecipanti al processo di ricerca-azione, con particolare attenzione alle loro rappresentazioni rispetto agli oggetti di indagine** (Richards, L., & Morse, J. M., 2009). Questo a partire da una trascrizione dell'intero materiale narrativo, utilizzando le convenzioni proposte da G. Jefferson (1985) con opportuni adattamenti.

La scelta di utilizzare un approccio di ricerca-azione è stata determinata da un duplice intento: **promuovere una costruzione partecipata della conoscenza** sulla collegialità nelle scuole dell'infanzia federate e, al tempo stesso, **favorire una trasformazione nelle pratiche e nelle dinamiche che la caratterizzano nell'esperienza situata e contestuale delle scuole, con attenzione quindi alle dimensioni pratiche** (Scaratti G. et al., 2009). La scelta di questo approccio è stata quindi determinata dall'intento di coinvolgere in modo attivo gli attori organizzativi (insegnanti, coordinatori, formatori), quali protagonisti non solo nel riportare conoscenze e informazioni, ma anche nella costruzione di interpretazioni e letture critiche sulla collegialità nelle scuole dell'infanzia.

Sono qui evidenti i riferimenti a una concezione del fare ricerca nella quale la relazione con l'altro costituisce la via attraverso la quale viene generata la conoscenza, mediante un'azione riflessiva che scaturisce dalle narrazioni con e tra gli attori in quanto partecipanti attivi al percorso che è insieme di "ricerca" e di "azione". È infatti a partire da queste istanze relazionali che la produzione di conoscenza può **liberare energia creativa capace di promuovere cambiamenti nelle pratiche di lavoro** (Kaneklin C. et al., 2010). Nell'esperienza svolta si è fatto riferimento anche ai contributi sulla ricerca situata, con i suoi richiami all'attenzione alle differenti interpretazioni e ai variegati significati che i partecipanti attribuiscono alle loro pratiche di lavoro, rintracciabili nei discorsi che essi producono durante le diverse fasi della ricerca (Zucchermaglio C. et al., 2013).

Le azioni svolte: le principali fasi di lavoro

Il primo step del percorso ha visto la realizzazione delle **visite etnografiche** da parte del coordinatore di Circolo e del formatore di équipe, durante le quali sono state oggetto di **osservazione alcune riunioni di progettazione collegiale**. Gli incontri, che prevedevano la conduzione da parte del coordinatore, sono stati videoregistrati e successivamente analizzati da tutta l'équipe rispetto ad alcuni focus: **l'interazione tra i partecipanti, il processo decisionale e gli artefatti in uso**, per esempio il format della progettazione, l'Ordine del Giorno, il verbale.
L'analisi della documentazione ha messo in luce due dimensioni fortemente intrecciate e in continuo dialogo tra loro: una dimensione di carattere strettamente metodologico con riferimento ad esempio alle modalità di gestione delle riunioni e di utilizzo di strumenti e dispositivi; una dimensione riferita a dinamiche relazionali e alle modalità di partecipazione di ciascuno nei contesti collegiali.
A partire da questo, nell'anno scolastico 2016/17, i passaggi successivi sono stati:

- la costruzione di un questionario a domande chiuse volto a "fotografare" il funzionamento delle riunioni collegiali. L'attenzione è stata portata in particolare ai ruoli assegnati all'interno dei gruppi di lavoro e ai dispositivi a sostegno e documentazione della presa di decisione. Il questionario è stato rivolto a tutte le scuole dei quattro circoli e i dati ricavati dall'analisi statistica da parte dell'équipe di formazione sono stati restituiti alle insegnanti durante l'Assemblea finale del percorso formativo;
- la proposta di due focus group coinvolgendo alcune insegnanti referenti per i Circoli, finalizzato ad approfondire aspetti legati alla collegialità e a raccogliere dei dati di ordine qualitativo, con riferimento alla traccia già individuata nel questionario;
- l'elaborazione di una traccia per la discussione e il confronto in ciascuna équipe che successivamente ha individuato un suo rappresentante intervistato da uno dei coordinatori dell'équipe;
- l'uso della stessa traccia da parte del formatore per uno scambio con i coordinatori delle tre Unità specialistiche del Settore Ricerca, Formazione e Servizi pedagogici per arricchire con il loro sguardo gli aspetti relativi alla collegialità;
- l'individuazione di due scuole con cui lavorare in maniera più approfondita e continuativa nel

tempo, con un accompagnamento diversificato a seconda dei bisogni dello specifico contesto;
- la condivisione e documentazione del lavoro svolto in un seminario di formazione per coordinatori e formatori della Federazione.

Rispetto alle fasi finora indicate, ci soffermiamo ora su alcune azioni che riteniamo particolarmente significative e rappresentative del lavoro nel suo insieme.

I focus group con le insegnanti

I due focus group hanno coinvolto insegnanti dei Circoli di Predazzo, Val di Cembra, Mori e Trento 2, scelte dai coordinatori per il loro differente grado di esperienza lavorativa, per l'incarico assunto nella scuola (insegnanti di sezione, supplementari e prolungamento d'orario) e con riferimento alle diverse tipologie di scuole (numerosità di sezioni e storia).
Le narrazioni emerse dai due focus group sono state integralmente audioregistrate per una successiva trascrizione e analisi dei testi.
Le insegnanti, otto per ciascun focus group, hanno potuto confrontarsi in merito alle questioni in gioco nella **preparazione e gestione delle riunioni collegiali,** portando un'ampia gamma di **idee e rappresentazioni** di questo specifico momento della loro attività professionale.
Nella discussione le insegnanti hanno narrato il loro vissuto rispetto a come si svolgono concretamente gli incontri, come viene definito l'ordine del giorno, come si arriva a una presa di decisione e a come questa poi venga trasferita nella pratica quotidiana. La narrazione corale si è andata via via arricchendo di connotazioni più legate a una dimensione relazionale, quale elemento di forte incidenza rispetto all'andamento della riunione stessa.
La presenza di insegnanti con ruoli diversificati all'interno delle scuole ha restituito un'immagine variegata del panorama scolastico e ha permesso di individuare gli snodi più critici su cui focalizzare il lavoro e l'investimento futuro.
Il confronto ha inoltre consentito uno **scambio di strategie e pratiche educative efficaci e trasferibili nell'immediato, pur nella consapevolezza che ciascun contesto ha caratteristiche proprie che richiedono comunque un adattamento.**
È interessante sottolineare i rimandi che le partecipanti ai focus group hanno condiviso con i

Le metafore della colegialità

Ecco alcune delle metafore con le quali le insegnanti hanno identificato il loro lavoro in collegiale.

"La **giostra,** dove praticamente girano tanti argomenti e ognuno dice, racconta, come la pensa e si prendono decisioni insieme".
"Mi viene in mente una **torta**, un dolce con tanti ingredienti, tante cose, che però, insomma, poi lievita, cambia e diventa un qualcosa di buono, di piacevole".
"Una **cerniera**, ma non per la chiusura. Di solito la cerniera serve per chiudere, ma nel senso di unire i gancetti che si attaccano insieme perfettamente, come le idee di due vanno ad attaccarsi insieme".
"A volte è successo di sentirmi come di aver vicino una di quelle **bombette con la fiammella** che sta per esplodere e speri che rimanga lì e si spenga da sola!"
"Un **albero** che germoglia, perché è stato un crescere ogni anno, un fiorire, un rifiorire tutti gli anni".

coordinatori e con le colleghe in merito alla positività dell'esperienza, intesa come opportunità di scambio tra colleghe di Circoli diversi e come **spazio disteso di riflessione su una parte rilevante del proprio agire professionale, non sempre oggetto di indagine e attenzione specifiche**.

Le interviste con i coordinatori

Un ulteriore contesto di indagine e raccolta dati rispetto alla collegialità ha riguardato le équipe di formazione e i coordinatori delle Unità specialistiche. Un primo passaggio è stato l'invio di una traccia elaborata dall'équipe per sostenere il confronto e la discussione nei diversi gruppi di riferimento in relazione alle riunioni collegiali, considerando i seguenti aspetti: metodo di lavoro, dinamiche, dispositivi utilizzati, ordine del giorno, materiali, funzione di coordinamento.
Ciascuna équipe ha dedicato uno spazio a questo lavoro individuando al proprio interno un referente che ha riportato il pensiero del gruppo all'interno di una successiva intervista. Contemporaneamente sono stati intervistati i coordinatori delle tre Unità specialistiche del Settore Ricerca, Formazione e Servizi pedagogici.
Le riflessioni portate si sono concentrate sulla **complessità sempre crescente dei contesti scolastici e sul necessario lavoro di tessitura che ne consegue da parte dei coordinatori**.
È emerso il bisogno di focalizzare l'attenzione su aspetti di metodo nel lavoro collegiale in merito a raccordi e processi decisionali che sempre di più riguardano il gruppo rispetto alle tante individualità presenti e all'opportunità di accompagnare le insegnanti nell'acquisizione di strumenti che possano favorire e rendere più efficaci i loro incontri. Interessanti sono state anche le rappresentazioni del lavoro in collegiale che i partecipanti hanno espresso al termine delle interviste.
Il dedicare un momento specifico al confronto e alla condivisone di pensieri e riflessioni in merito a un tema particolarmente rilevante e implicante come quello della collegialità, ha permesso di mettere a fuoco alcuni snodi significativi su cui continuare a investire. Un lavoro, questo, che richiede delicatezza nell'approccio ma anche una forte tenuta da parte dei coordinatori, che sempre di più sollecita la dimensione sociale come il contesto più favorevole all'interno del quale co-costruire ragionamenti e strategie condivisi e necessariamente situati.

Le metafore della complessività

Ecco alcune delle metafore con le quali i coordinatori hanno rappresentato il lavoro in collegiale delle insegnanti:

"Mi viene in mente una **ragnatela,** come i pensieri che passano – dovrebbe forse anche essere così – i pensieri che passano da una persona all'altra e costruiscono una rete di idee, che poi va a consolidarsi in una decisione. A volte, tuttavia non rimane che un incrocio di fili che non porta da nessuna parte".
«Un buon **equipaggio** dove c'è qualcuno che deve prendere le decisioni, ma qualcun altro che ti mette nella condizione di prendere queste decisioni facendo sintesi".
«Una **tessitura**, diciamo un lavoro a maglia, non sempre fatto da mani esperte. Quindi in alcuni passaggi è perfettamente sintonico, armonico, bello. In altri passaggi è altrettanto bello, perché fatto da un apprendista e quindi con dei buchi e con dei salti".

I principali esiti

Dall'analisi svolta, descritta nei paragrafi precedenti, sono emerse molteplici questioni che possono essere osservate a partire da angoli di visuale differenti e che **mettono in evidenza una diversità di centrature e interpretazioni.** Nei punti che seguono vengono riportati alcuni aspetti di quanto emerso, ritenuti di maggiore rilevanza per la collegialità nelle scuole dell'infanzia federate, evidenziando in modo distinto il punto di vista dei coordinatori e quello delle insegnanti.
In relazione ai sistemi di delega, a partire dalle narrazioni delle insegnanti e dei coordinatori il gruppo di lavoro che ha coordinato la ricerca ha elaborato una classificazione con quattro tipologie diverse:

- **delega deresponsabilizzante** per la quale si tende a demandare ad altri la responsabilità delle decisioni da prendere rispetto a scelte o ad azioni da assumere;
- **delega arrendevole** utilizzata per non intaccare le dinamiche relazionali che possono creare conflitti in relazione agli oggetti di lavoro. In questo caso non si tratta di una rinuncia nell'impegno e nella motivazione, ma di una salvaguardia dell'aspetto relazionale all'interno del gruppo di lavoro;
- **delega strumentale** più legata a una efficienza produttiva e quindi a un livello superiore rispetto alle precedenti in quanto volta a raggiungere il risultato;
- **delega corresponsabilizzante** che rimanda alla costruzione di alleanze dove c'è una fiducia reciproca nel co-costruire decisioni e soluzioni. La presa di decisione avviene in questo caso attraverso lo scambio di pensiero e la riflessione. Contempera e cura sia l'efficacia produttiva, sia la dimensione relazionale del lavoro di gruppo.

Per quanto riguarda invece **le funzioni di coordinamento** queste **rappresentano un aspetto molto sensibile nel Sistema federale** a ragione del fatto che le scuole sono raggruppate territorialmente per Circoli e di conseguenza il coordinatore ha in capo più scuole.
Il coordinamento delle riunioni quindi assume un **quadro sfaccettato in base alle variegate tipologie di riunione e alla presenza di configurazioni diversificate di coordinamento**. Vi sono riunioni che prevedono la sola presenza del coordinatore di Circolo ad accompagnare le

insegnanti della singola scuola. Questo consente una modalità più fluida di lavoro e una maggiore aderenza all'oggetto di lavoro che favorisce una certa produttività. Tali guadagni diventano ancora più evidenti quando nelle riunioni è presente, oltre al coordinatore di Circolo, un collega dell'Unità Specialistica, in quanto questo da un lato permette un maggiore presidio degli aspetti organizzativi a livello più trasversale; dall'altro proprio la presenza del referente dell'Unità specialistica porta a circoscrivere ulteriormente l'argomento di discussione della riunione stessa (per esempio la progettazione periodica, un lavoro di ricerca, la strutturazione di contesti inclusivi). Vi è poi una **funzione di coordinamento svolta da un'insegnante all'interno del proprio gruppo professionale**, esperienza questa ancora poco diffusa nelle scuole, ma senza dubbio interessante. Laddove praticata prevede la gestione della complessità data dalla funzione tra pari e quindi è più facilmente orientata al presidio di aspetti di tipo organizzativo, quali ad esempio l'Ordine del Giorno, i tempi, gli oggetti di discussione, più che alla gestione delle dinamiche interpersonali. La quarta forma è quella più frequente e prevede una **funzione di coordinamento distribuita nel gruppo che richiede perciò uno sviluppo di competenze di coordinamento gruppale**.

Diverso risulta invece il ruolo delle insegnanti referenti, che non vanno confuse con le colleghe che assumono funzioni di coordinamento come detto sopra, ma che si interfacciano con attori diversi esterni al gruppo, quali ad esempio il presidente della scuola, il coordinatore, soggetti esterni presenti sul territorio, riportando e condividendo le decisioni del gruppo professionale in merito a oggetti di lavoro diversificati.

Per quanto riguarda l'uso degli strumenti di lavoro, quali ad esempio l'Ordine del Giorno e il verbale, a cui si farà riferimento nei paragrafi successivi, si sono rilevate modalità diversificate a seconda della scuola e del tipo di esperienza relativamente alla preparazione condivisa a livello collegiale o a un'assunzione di ruolo da parte di una persona specifica all'interno del gruppo di lavoro.

La riunione collegiale di scuola assume una duplice funzione, in quanto **da un lato risponde a una necessità più strumentale che riguarda la presa di decisioni e la costruzione di una progettualità condivisa; dall'altro ha una funzione più simbolica intesa come riconoscimento di un sistema collettivo che ha una sua autonomia e identità.**

In essa la gestione delle dinamiche relazionali interpersonali, e in particolare dei possibili conflitti, risulta spesso difficile in quanto deve fare i conti con una **dimensione paritaria dei ruoli in gioco**.

In questo contesto tendono a emergere **aspetti legati alle caratteristiche personali di ciascuno più che a competenze professionali presenti o da costruire**. Questo porta a pensare a una inevitabilità e immutabilità dei contesti, determinata da aspetti caratteriali dei componenti del gruppo. In questa visione sembra assente un'idea di competenza di lavoro di gruppo che apre invece alla possibilità di investire nel riconoscimento e nella costruzione di capacità che permettono un'evoluzione in termini di qualità del lavoro e delle relazioni. La competenza rimanda a un costrutto dinamico, plastico, flessibile, che può essere costruito e modificato nel tempo all'interno della collegialità, mentre se si focalizza lo sguardo solo sugli aspetti legati alle caratteristiche personali di ciascuno si riduce la possibilità di immaginarsi traiettorie evolutive del funzionamento del gruppo promettenti.
All'interno della discussione nei focus group ci si è confrontati poi sulla questione della **presenza di "sottoculture" all'interno dei gruppi delle insegnanti**, a volte anche molto polarizzate: alcune più orientate all'innovazione, altre alla conservazione, a seconda anche del momento o degli oggetti di lavoro. Vi è poi l'esistenza di "sottoculture" che vedono il confronto tra insegnanti e altri interlocutori, quali il personale d'appoggio e di cucina, ma anche i componenti degli Organismi gestionali, che richiedono la necessità di costruire connessioni tra istanze portate da sguardi e posizioni organizzative diverse per migliorare la qualità dell'offerta formativa. In quest'ottica un'attenzione specifica può essere rivolta alle modalità di inclusione, o di scarsa inclusione, messe in atto dai diversi gruppi di lavoro nell'accoglienza di altri ruoli e professionalità all'interno della collegiale.

La costruzione delle decisioni

Un primo aspetto emerso dalle interviste riguarda le modalità della costruzione delle decisioni tra adulti. Non vi è dubbio che questo processo si snodi spesso in modo funzionale per la vita delle scuole e per il gruppo di lavoro delle insegnanti. Ciò avviene quando, ad esempio, si perviene a una decisione collettiva, frutto di una **sapiente negoziazione**, a partire dall'esplicitazione di punti di vista diversi sostenuti da **argomentazioni ancorate alle esigenze della scuola e dei suoi differenti attori.**
Vi sono tuttavia situazioni nelle quali emergono alcune problematicità, che talora possono com-

promettere la qualità di alcune scelte. Gli aspetti di maggiore criticità rimandano a situazioni nelle quali **non viene esplicitato il proprio punto di vista** per evitare di compromettere relazioni interpersonali o di aprire aree di disaccordo. Oppure accade che **le decisioni si polarizzano** sulle posizioni di chi svolge una maggiore influenza all'interno del gruppo, piuttosto che **rimanere su aspetti generali** per evitare il conflitto.

Questo si collega con un assunto implicito che sembra spesso presente, ovvero che la migliore decisione sia quella che vede **tutti i membri del gruppo collegiale convolti nei processi di presa delle decisioni, sempre e senza distinzioni di sorta**. E nelle situazioni di impasse? Se non fosse possibile prendere una decisione in modo condiviso? In questo caso una strategia frequente sembra quella di **ricorrere al coordinatore** del Circolo, chiedendo un suo intervento. Vi è un'altra conseguenza di questo implicito che è stato definito come "il mito della condivisione": quando una decisione viene adottata in assenza di qualche membro del gruppo, la stessa viene spesso **rimessa in discussione**.

Non mancano infine situazioni in cui, nella difficoltà a mettersi d'accordo, prende il sopravvento **la posizione dell'una o dell'altra persona**, come evidenziato dalle testimonianze di alcuni coordinatori riportate nel riquadro a sinistra.

A questo riguardo è interessante anche quanto esplicitato in uno dei focus group con le insegnanti, dove **viene evidenziata la difficoltà nell'attivare processi di discussione e negoziazione**. Di fronte alla criticità di prendere una decisione realmente comune in presenza di idee diverse, quando il confronto sembra polarizzarsi senza riuscire a trovare una sintesi, "c'è chi decide" dicono le insegnanti, rimandando nel tempo la proposta che viene scartata: "Lo faremo più avanti".

Ins.1: Abbiamo anche fatto per alzata di mano. Cioè ci sono state circostanze – poche volte, però veramente è successo – in cui non riuscivamo a prendere decisioni perché una parte era schierata su una posizione e un'altra sull'altra. Allora si è deciso per alzata di mano.
Ins.2: Oppure trovi chi ti dice 'a me va bene tutto'…
Ins.3: che è peggio…
Ins.4: che è ancora peggio, perché non sai se realmente è così

Dalle testimonianze di alcuni coordinatori

Coord.1: "Sono reduce da incontri dove proprio alcune insegnanti hanno messo sul tavolo la loro difficoltà grossa a mettersi d'accordo. Loro dicono: 'Cerchiamo di venirci incontro, si cerca un po' di smussare, si cerca di appianare, come dire tu mi vieni incontro su una cosa e io ti vengo incontro sull'altra'. Oppure a volte ti dicono: 'A un certo punto decide una per tutte'.
Int.: Sulla base di cosa decide una per tutte?
Coord.1: Perché per esempio è quella un po' più brillante e diversa e riesce quindi a spendere meglio la proposta. Perché è quella più svelta, magari, e in qualche modo solleva anche le altre.

Coord.2: "A volte prevale il parere di una o di poche. C'è difficoltà a prendere una decisione comune e quando c'è una difficoltà si demanda al coordinatore la ricerca di una soluzione".

Coord.3: "A volte c'è poca attenzione a coinvolgere tutte le colleghe. Il silenzio può essere assenso, e questo può anche andar bene. Ma a volte invece nessuno fa emergere il proprio pensiero e quindi la decisione che viene presa non è realmente condivisa".

Il punto di vista di un coordinatore

Coord.6: Le decisioni prese collegialmente non sempre vengono attuate a livello di differenti raggruppamenti, perché c'è una libertà nell'interpretazione dell'insegnamento. Magari si decide una cosa insieme, però poi nella sezione la si declina in base al proprio pensiero e a volte quindi la decisione comune viene modificata. […] Questo soprattutto nelle scuole grandi dove ci sono dinamiche un po' complicate all'interno del gruppo insegnanti.

Il punto di vista di alcune insegnanti emerso nel focus group

Ins. 6: Invece per quanto riguarda la mia esperienza, almeno quest'anno direi, non è tanto il problema di gestire una collegiale, dove mi sembra che tutte siamo abbastanza equilibrate, portiamo il nostro pensiero, si decide. È il dopo. Noi mettiamo a verbale e poi il verbale resta in visione in sala riunioni. È il tenere le decisioni prese che è il problema perché talvolta nei giorni successivi emergono ripensamenti o idee diverse. Questa è la fatica più grande per me.

Ins. 2: Anch'io mi ritrovo con questo pensiero. Anche a noi è successo parecchie volte. In collegiale si decide di fare una determinata cosa e, successivamente – magari perché due o tre insegnanti erano assenti nella collegiale – emergono altre idee e si aprono nuove domande.

o se è perché così si chiude in fretta.

Non mancano ovviamente situazioni promettenti, nelle quali le strategie adottate presentano una modalità funzionale alla presa delle decisioni.

Coord.6: Le decisioni vengono mantenute. Le insegnanti condividono delle scelte di fondo, interpretandole poi anche con una relativa autonomia […]. Può esserci la consapevolezza che, come dire, non c'è un unico modo di fare le cose, perché è normale che sia così. All'interno di questa autonomia, si cerca di seguire quella che è la linea che è stata decisa.

La traduzione delle decisioni nelle pratiche di lavoro

Un aspetto strettamente connesso ai processi di costruzione delle decisioni è quello che rimanda all'attuazione delle stesse, alla **tenuta nelle pratiche di lavoro quotidiano di quanto è stato concordato**: nelle attività didattiche in sezione e intersezione, nelle routine, nei momenti meno strutturati o nella relazione con i differenti attori e soggetti interni ed esterni alla scuola.
Le principali criticità rimandano a quelle situazioni nelle quali in un contesto collegiale si adottano determinate decisioni, che tuttavia non trovano una congruente attuazione, come si può vedere nelle testimonianze di un coordinatore e di alcune insegnanti che hanno partecipato al focus group.
È evidente che alla prova dei fatti e delle situazioni pratiche, alla luce di nuovi eventi e valutazioni, le decisioni adottate possono essere modificate; l'incongruenza organizzativa emerge quando questo avviene **senza che venga riportata l'informazione né la motivazione** di un cambiamento decisionale. Su questo punto ecco l'argomentazione delle insegnanti che emerge da uno spaccato narrativo di un focus group.

Ins.3: Riguardo al mantenere le decisioni prese, bisogna anche vedere quali decisioni vengono modificate e perché. Infatti a volte si fa proprio fatica – almeno a me succede – nel capire perché non si riesce a stare su quella decisione, qual è realmente la motivazione. Magari è venuta un'altra idea e la si

> porta avanti senza informare le altre. Bisogna vedere anche cosa viene modificato e come e il motivo per il quale succede questo. Io penso che sia una cosa comune, un po' a tutte le scuole, proprio il chiedersi perché si fa così fatica.

In effetti a volte accade che pur avendo preso consapevolmente e in accordo alcune decisioni nascano nell'attuazione concreta o nelle riflessioni dei giorni successivi ulteriori considerazioni. Ci si accorge ad esempio che alcuni elementi non erano stati valutati adeguatamente e quindi non presi in sufficiente considerazione. Si renderebbe quindi necessario riconvocare una nuova collegiale nella quale ricondividere le nuove questioni emerse con tutte, ma spesso questo è complesso organizzativamente, soprattutto nelle scuole più grandi, e quindi in corso d'opera vengono inserite modifiche non concordate con tutte. In altre occasioni invece – dichiarano le insegnanti – "c'è maggiore elasticità e ci si rende conto appunto che la cosa va valutata a freddo, ragionata a casa. Allora il giorno dopo si ritorna e si dice: 'Non abbiamo pensato a questa cosa'".

Il perimetro delle riunioni e il "so-stare" sugli oggetti di lavoro

Un altro aspetto emerso nel lavoro di ricerca-azione riguarda la difficoltà "so-stare" sugli oggetti di lavoro ovvero la difficoltà di alimentare processi interattivi e produttivi ancorati al compito, finalizzati all'obiettivo, coerenti con il mandato organizzativo e istituzionale che il gruppo è chiamato a interpretare.
Tutto questo rimanda al "compito primario" ovvero a quel processo di produzione e di realizzazione degli obiettivi dal quale, secondo autori come Rice e Miller (1967) del Tavistock Institute di Londra, dipende la sopravvivenza dell'organizzazione. È compito "primario" in quanto sovraordinato rispetto ad altri e che nelle scuole dell'infanzia riguarda il lavoro didattico-educativo con i bambini e i loro processi di apprendimento. Esso può esplicarsi – ad esempio – in una progettazione periodica, nell'allestimento di uno spazio comune o nella revisione di una routine. La "tenuta" di un'organizzazione scolastica può essere sollecitata quando il compito "primario" rischia di perdere il proprio carattere di "primarietà", sebbene esso sia inevitabilmente intrecciato con altri e molteplici "compiti", che tuttavia non dovrebbero giustificare un distanziamento dal primo.
Ci si può allontanare dal compito per **dinamiche relazionali** interne che possono essere caratterizzate

Ecco ancora uno stralcio tratto dai focus group delle insegnanti:

Ins. 9: Le dinamiche in una programmazione sono tantissime, sono tantissimi anche gli argomenti. Magari si parte dandosi delle priorità rispetto ad alcuni temi o ad alcune situazioni, per poi arrivare ad altre questioni. Allora quelle che per te sembravano priorità, e magari ti eri fatta anche l'appunto in merito, succede che non vengano affrontate perché c'è qualcosa di più importante da condividere che è successo durante la settimana. […] Quindi a volte quello che tu ti eri preparata mentalmente come scaletta viene meno.

da conflitti più o meno latenti, da connotazioni personali legate a **stili comunicativi che "portano altrove"**, che "deviano rispetto all'oggetto". In altri casi si cambiano le priorità, ad esempio in un momento di discussione, affrontando **questioni emotivamente cariche**, non necessariamente rilevanti sul piano progettuale, didattico e organizzativo. Ovviamente l'allontanamento dal compito può essere determinato da una mancata sintonizzazione sugli argomenti di lavoro i cui confini sembrano sfumare per interpretazioni diverse.

È evidente che la capacità di un gruppo collegiale nell'orientare il proprio processo di lavoro in modo ancorato al compito e agli obiettivi, senza perdere di vista le componenti relazionali e interpersonali, rimanda a un sistema complesso di competenze collettive e non solo individuali. Rimanda alla costruzione di un metodo di lavoro efficace e sostenibile, alla possibilità di rivisitare pratiche promettenti e rivedere quelle che possono ostacolare il lavoro. Al tempo stesso l'utilizzo di alcuni artefatti può favorire tutto questo. Per tale ragione è stato esplorato anche l'uso di **strumenti che possano facilitare l'ancoraggio agli oggetti di lavoro nei momenti di riunione in collegiale**.

Ne sono stati individuati alcuni, come ad esempio la **costruzione di un ordine del giorno**, comunicato con anticipo, oppure la **produzione di un verbale** per ciascuna riunione. Possono essere ausili migliorativi e indicatori di cambiamento, ovviamente non sufficienti per trasformare le modalità di partecipazione al lavoro collettivo, cambiamento che esige un supporto anche di tipo formativo e organizzativo. Ad esempio, sempre all'interno di uno dei focus group con le insegnanti, è emerso come in una scuola ci si sia dotati di una lavagnetta collocata in aula insegnanti dove vengono elencate tutte le date delle riunioni collegiali, a fianco delle quali ciascuna insegnante può via via inserire alcuni temi da trattare. Questo aiuta a prefigurare i tempi di ciascuna riunione e ad avere in mente di che cosa si discuterà quel giorno e negli appuntamenti successivi.

Conclusioni

Quanto riportato nei paragrafi precedenti costituisce una panoramica d'insieme di ciò che è emerso dal percorso di ricerca-azione descritto, con alcune puntualizzazioni riguardanti aspetti che sono stati riportati con maggiore enfasi. Alcuni di questi infatti rivestono una preminenza per la vita delle scuole dell'infanzia e per il perseguimento del "compito primario" di cui sopra

si è scritto. La "preminenza" di questi aspetti – come vuole il significato etimologico del termine – rimanda allo "sporgere avanti", a ciò che sovrasta e si impone rispetto ad altro. Per questo si è ritenuto opportuno dedicare maggiore rilievo alla presa di decisioni e alla loro attuazione, nonché alla capacità di "so-stare" sugli oggetti di lavoro e in funzione di questi orientare le dinamiche relazionali dei gruppi di lavoro in collegiale. Sono **elementi che possono essere considerati strategici per la vita delle scuole** e per questo vengono "prima". Per queste stesse ragioni – "giocando" con i termini del discorso – essi vengono anche "dopo", rimandano a quel lavoro mai compiuto che ogni giorno attende coloro che lavorano nelle scuole, insegnanti e non solo. **Il decidere insieme e il presidiare il "compito primario" del lavoro a scuola,** non è solo questione che "sporge avanti" nel senso che è preminente; essa – anche – "sporge IN avanti", perché **rilancia l'azione verso il futuro, nell'ottica del percorso svolto che nell'azione ha inteso definire la cifra del fare ricerca**.

Infatti, la ricchezza dei materiali raccolti durante il percorso di ricerca-azione ha permesso in seguito di lavorare con le scuole, approfondendo insieme a loro aspetti legati alla costruzione e implementazione di strumenti di lavoro funzionali alla presa di decisioni che stanno trasformando positivamente le pratiche collegiali sostenendo i gruppi professionali nel fare proprie le competenze specifiche per la gestione delle riunioni.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Sulla metodologia della ricerca e la produzione di conoscenza nelle organizzazioni

Dubost, J., Lévy, A. (2005) Ricerca-azione e intervento. In J. Barus-Michel, E. Eniquez, & A. Lévy (a cura di), *Dizionario di Psicosociologia* (pp. 206-215). Milano: Cortina Editore. (Testo originale pubblicato nel 2002).

Giust-Despraries, F., Lévy, A. (2005) Analisi del discorso. In J. Barus-Michel, E. Eniquez, & A. Lévy (a cura di), *Dizionario di Psicosociologia* (pp. 206-215). Milano: Cortina Editore. (Testo originale pubblicato nel 2002).

Jefferson, G. (1985) An exercise in the transcription and analysis of laughter. In T. Van Dijk (Ed.) *Handbook of discourse analysis*, Discourse and dialogue vol. 3, London, Academic Press, pp. 25-34.

Kaneklin, C., Piccardo, C., Scaratti, G. (2010) (a cura di). *La ricerca-azione*. Milano: Raffaello Cortina.

Richards, L., & Morse, J. M. (2009). *Fare ricerca qualitativa: Prima guida*. Milano: Franco Angeli.

Scaratti, G., Ripamonti. S. (2009). Gestire la conoscenza e apprendere nelle organizzazioni. In Argentero, P., Cortese, C.G., Piccardo, C. (a cura di). *Psicologia delle organizzazioni*. Milano: Raffaello Cortina.

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffello Cortina. (Testo originale pubblicato nel 1998).

Zucchermaglio C., Alby, F., Fatigante, M., Saglietti, M. (2013). *Fare ricerca situata in psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.

Sul lavoro di gruppo e con gli altri

Amovilli, L., (2006), Noi e loro. *Gruppi di lavoro nelle organizzazioni*. Milano: Raffaello Cortina.

Kaneklin C., Gozzoli C. (2011). «Identità adulta al lavoro e cultura della flessibilità». In E. Marta, C. Regalia (a cura di), *Identità in movimento. La relazione con l'altro e la costruzione di un'identità adulta alla luce delle nuove sfide sociali*, McGraw-Hill, Milano, pp.53-72.

Kaneklin, C. (2010). *Il gruppo in teoria e in pratica. L'intersoggettività come forza produttiva*. Milano: Raffaello Cortina.

Kaneklin. C. (2001). Lavorare in gruppo oggi. *Spunti*, 4/2011, 23-48.

Petter, G. (1998). *Lavorare insieme nella scuola. Aspetti psicologici della collaborazione fra insegnanti*. Firenze: La Nuova Italia

Quaglino, G.P. Casagrande, S., Castellano, A., (1992), *Gruppo di lavoro lavoro di gruppo. Un modello di lettura della dinamica di gruppo. Una proposta di intervento nelle organizzazioni*, Raffaello Cortina, Milano.

Testa, E., Scaratti, G., Ceol, T., Leonardelli, I. (2017), La riunione come strumento di lavoro nelle scuole. Pratiche di collegialità e lavoro di gruppo. *Psicologia e Scuola*, 50, 12-21.

Zucchermaglio, C., Alby, F. (2006). *Gruppi e tecnologie al lavoro*. Bari: Laterza.

A colloquio con Caterina Gozzoli

di Silvia Cavalloro

l'intervista

Caterina Gozzoli Professore associato presso l'Università Cattolica di Milano dove insegna "Psicologia del Lavoro e delle Organizzazioni" e "Psicologia del conflitto e della convivenza socio-organizzativa", Caterina Gozzoli è anche coordinatore scientifico di Cattolica per lo Sport e Direttore dell'Alta Scuola di Psicologia "Agostino Gemelli".
I suoi interessi di ricerca riguardano: la convivenza nei contesti sociali e organizzativi, l'identità adulta al lavoro, la comunicazione sociale e il rapporto società-mass media, la dimensione relazionale nella famiglia.
Si occupa inoltre di psicologia dello sport, sia rispetto ai diversi ruoli implicati (dirigenti e allenatori), sia rispetto allo sport come strumento di inclusione sociale, con particolare attenzione alla valutazione dell'efficacia dei progetti inclusivi.

Il tema della collegialità implica e sollecita questioni molto complesse. In questo colloquio abbiamo scelto di circoscrivere l'approfondimento ad alcuni aspetti che più frequentemente ci sembrano caratterizzare la gestione di gruppi professionali quando ci si trova a prendere decisioni insieme. Un primo elemento riguarda l'oggetto di lavoro della riunione. Spesso questo non è ben definito, cosa che naturalmente non aiuta a gestire con efficacia la riunione.

Il tema degli oggetti di lavoro, e di come costruire chiarezza e sintonizzazione in merito a essi, è una delle questioni fondamentali legate alla collegialità. Ma prima di rispondere nello specifico su questo, può essere utile fare una premessa. Le riunioni, che sono uno dei più importanti strumenti dei gruppi di lavoro, nascono per cercare di gestire al meglio le sfide che il mercato, le organizzazioni e, in generale, la società sono venuti ponendo nel contesto di uno scenario sociale e professionale via via sempre più articolato, mutevole e globalizzato.

É venuto a emergere con progressiva evidenza come **a problemi sempre più complessi, o nuovi, la testa singola – anche se molto competente e preparata – non potesse più, da sola, arrivare a individuare visioni, strategie, risorse caratterizzate da flessibilità, tempestività, pertinenza, potenzialità innovativa.** I gruppi di lavoro nascono quindi come risposta alla forte necessità di integrare informazioni provenienti da parti diverse, informazioni che, per produrre un servizio efficace, devono,

all'interno di una visione condivisa, ricomporsi. Inoltre, se consideriamo i gruppi di lavoro dal punto di vista del capitale umano di cui sono portatori, **il gruppo è generatore di confronto e di alternative possibili, occasione irrinunciabile per sollecitare la dimensione creativa e innovativa.** Un'occasione di tempo-spazio dedicati a un pensiero nuovo o a una riprogettazione.
La storia testimonia che per un certo periodo è stato possibile lavorare in questa direzione. Oggi, per una serie di motivi abbastanza evidenti, non è più così. Alcune questioni attengono al fatto che è andata verificandosi una sorta di globalizzazione dei processi, altre alla presenza di un mercato dove c'è una maggiore offerta di servizi e le persone, giustamente, possono e vogliono scegliere. Questo investe significativamente anche il mondo della scuola seppure i concetti e il linguaggio possono apparire più legati ad aspetti economici e organizzativi. Inoltre è evidente una maggiore problematizzazione di fenomeni e processi tipici del sociale. Mi riferisco, solo per fare un esempio tra i più comprensibili, alla profonda trasformazione della famiglia, alle problematiche tradizionali e nuove a essa legate, al suo ruolo nella società contemporanea, alle nuove forme di famiglia.
Pur nella complessità delle relazioni che sempre ha caratterizzato la storia dell'uomo **le forme di risposta tradizionalmente messe in campo fino a oggi hanno potuto sostanzialmente funzionare perché generate e agite in un contesto sociale più ordinato e prevedibile. Ma nelle società contemporanee tutto questo è andato in crisi**.

La difficoltà nell'orientarsi, l'incertezza nel definire contorni chiari rispetto alle questioni che ci si trova ad attraversare, il moltiplicarsi di multiformi risposte possibili sono quindi tra gli elementi che hanno messo fortemente in discussione l'efficacia del lavoro di gruppo. Ma non sono questi stessi elementi a rendere quanto più necessario oggi recuperare la dimensione collegiale nell'approccio ai problemi?
Certamente sì. È proprio questa la sfida contemporanea. Proprio quegli elementi che hanno messo in crisi un certo modo tradizionale di riunirsi attorno a un tema e ricercare accordi sono quegli stessi elementi che ci sollecitano a lavorare ancora in quella direzione, ma con uno sguardo maggiormente competente, situato, riattualizzato. **Condividere oggetti di lavoro, costruire accordi insieme, sollecitare risposte corali diventa quanto mai una necessità attuale**. Quindi la questione legata a che cosa servano oggi contesti di lavoro collegiale dovrebbe essere messa a tema con rinnovata energia per i

nessi che essa ha con aspetti quali l'integrazione e l'innovazione. Invece, nonostante lavorare in gruppo sia una pratica abbastanza diffusa e, anzi, si verifichi frequentemente un moltiplicarsi di occasioni di incontro, moltissime organizzazioni – e tra queste la scuola – sono in una situazione caotico-paralizzata o conflittuale. In altre parole anche quando le persone si riuniscono, con attenzione spesso anche all'uso di strumenti adeguati per accompagnare i processi, molto frequentemente accade che queste occasioni siano percepite – o lo siano realmente – come svuotate di senso. La ritualità e la forma vengono mantenute più o meno bene, ma l'oggetto di lavoro – rispetto al quale il gruppo deve produrre, deve pensare, deve innovare – perde di chiarezza e quindi di sostenibilità, di possibilità di ritrovarsi e riconoscersi attorno a un mandato.

Come mai anche in un'organizzazione come la scuola è così complesso promuovere contesti collegiali efficaci? Scuola che dovrebbe essere fondata su un'attenta progettualità, e quindi su una familiarità rispetto al tema dei tempi, degli spazi, dei contenuti, dei ruoli.
Perché la scuola è attraversata comunque, come qualsiasi altra organizzazione, dai fenomeni di cui abbiamo parlato. Semmai nella scuola, così come accade in realtà socio-sanitarie o di servizi alla persona, si verifica una tendenza a **moltiplicare occasioni di collegialità perché c'è molto bisogno di connettere**. Tuttavia l'attenzione è spesso al passaggio o al raccordo di informazioni, mentre è depotenziato il contributo che il lavoro in gruppo può portare rispetto a innovazione, monitoraggio di quello che sta accadendo e del perché si sta andando in una certa direzione.
È importante chiarire lo sguardo teorico che orienta la mia riflessione, che è lo sguardo della convivenza sociale organizzativa. Assumere questa chiave di lettura mette in evidenza come nel sociale, ma anche nelle organizzazioni che come la scuola hanno un mandato sociale molto forte e sono investite – più che mai oggi – di molte idealità, si dia la possibilità di uno scambio buono e di qualità laddove ci siano oggetti chiari sui quali lavorare e minimamente sostenibili, cioè all'avere un progetto condiviso. Altro **elemento indispensabile è che venga agita e testimoniata una cultura della differenza, della possibilità quindi del conflitto di emergere in una maniera costruttiva e non disgregante**.
Tutto questo si lega al tema dell'identità e dell'alterità perché costruire occasioni di convivenza è proprio offrire la possibilità che l'identità e l'alterità abbiano uno scambio che può darsi solo ed esclusivamente

se c'è un oggetto su cui lavorare che deve essere comune e condiviso, perché la differenza, che può essere in qualche modo anche conflittuale, sia messa in gioco sugli oggetti e riconoscibile in essi. Altrimenti il rischio è che le riunioni si fanno, i momenti collegiali ci sono, ma perché si è sempre fatto così, oppure perché c'è un'urgenza, oppure perché ci sono questioni organizzative da affrontare. Ma tutto questo genera decisioni nelle quali non tutti hanno la possibilità di riconoscersi o trovano le condizioni per non implicarsi o responsabilizzarsi. Sono contesti, questi, nei quali il **senso profondo della riprogettazione o del pensiero divergente e creativo** non c'è o, ancor peggio, sono luoghi dove la conflittualità emerge, in maniera anche dirompente, ma non c'è nessuno che la ricompone.

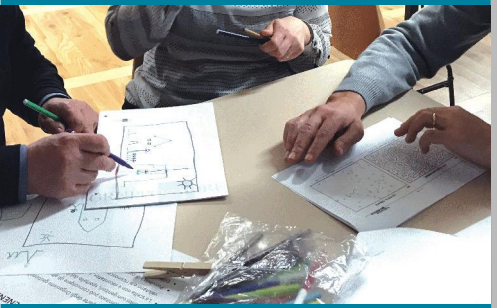
Ti chiedo di riprendere il tema dello svuotamento di senso di alcune pratiche. Cosa accade? Cosa percepiscono i diversi attori coinvolti?

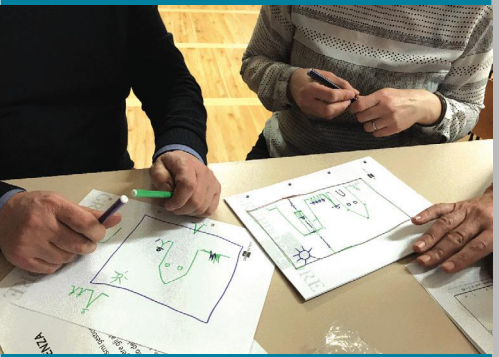
Il tema dello svuotare di senso rimanda innanzitutto ai **significati costruiti prima o attorno a quel trovarsi in riunione**. Chiama in causa ad esempio qual è il mandato, a livello di cornice più ampia, che un'organizzazione come la scuola sente di avere o sente che le viene attribuito. Alcuni mandati sono riconoscibili. Per la scuola, ad esempio, un mandato tradizionale potrebbe essere quello di condividere saperi con le nuove generazioni. Magari potrebbe essere anche chiaro che questo non può più avvenire in chiave trasmissiva, ma che va risignificato alla luce di giovani interlocutori che presentano ogni anno modalità di apprendimento anche variabili. Ma **c'è poi una serie di mandati impliciti** che una scuola ha e attorno ai quali non c'è chiarezza rendendo quindi molto complesso avere convergenza o, prima ancora, consapevolezza.

Come è possibile far sì che gli insegnanti creino occasioni per condividere tutto questo? Eppure il dispositivo della riunione è utilizzatissimo e molto frequente nella scuola.

Innanzitutto è importante che gli insegnanti possano sentire di avere un mandato minimamente sostenibile, sufficientemente chiaro e possano comprendere perché su questo è richiesto loro di lavorare con gli altri.

Questo diventa tanto più difficile nella misura in cui l'istituzione nel suo insieme non si ferma ogni tanto a ripensare ai processi partecipativi e ai mandati insostenibili. Per cui gli attori di un'organizzazione non riescono a sentire come proprio quel mandato, non lo riconoscono o meglio non possono riconoscerlo





perché non si è curata la costruzione di senso attorno a esso. Dall'altra parte però è come se questi stessi attori, nel trovarsi in difficoltà, non si rappresentassero il potere che hanno di portare le proprie posizioni e quindi anche la loro possibilità di esprimere un pensiero. Perché lo fanno da soli, non in maniera collegiale e gruppale. È come se non riconoscessero valore al fatto che alcune questioni, portate come gruppi di lavoro, possano davvero incidere nei confronti di una dirigenza, ovviamente disposta ad ascoltare e a lavorare con loro per un cambiamento innovativo. E allora **molto spesso abbiamo bravissimi professionisti che si pensano però o davvero poco valorizzati o poco incisivi, ma che allo stesso tempo fanno pochi tentativi di essere incisivi su progettualità nuove, perché agendo da soli hanno sperimentato l'inefficacia della proattività.** Allora il trovarsi è un trovarsi depotenziato e così le riunioni perdono di senso, rientrano nella quotidianità, sono solo routine.

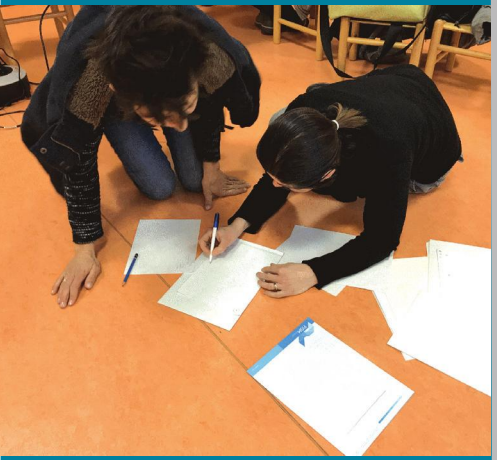
Quali sono gli effetti?

I rischi sono di banalizzazione delle problematiche sulla scia del "tanto non cambia niente nelle questioni fondamentali" e così ci si limita a lavorare sugli aspetti di cornice evitando snodi significativi.
Oppure molto spesso le ricadute di alcune occasioni di confronto non ci sono poiché, più che lavorare sulle metodologie e sulle pratiche in sé, bisognerebbe oggi certamente lavorare su queste, ma come canale di **accesso al senso profondo dell'identità professionale e dell'identità organizzativa**.
È chiaro che se in una riunione si discute di una nuova buona metodologia didattica è fondamentale, ma spesso risulta solo aggiuntivo rispetto a quanto c'è già in campo. A volte invece lo snodo non è aggiungere elementi, ma **usare in maniera più strategica quelli che già ci sono per andare più a fondo**. Si tratta di rivisitare le cose per capire insieme agli altri perché e come stiamo muovendoci in questo modo, senza cancellare l'anima e le dinamiche delle organizzazioni, ma provando a coglierle.

Un altro aspetto riguarda se e come in un'organizzazione possano avere voce ed essere riconosciute le differenze. Se non lasciamo che le differenze emergano la comprensione e la progressione di un'organizzazione sono compromesse e l'organizzazione non evolve perché le energie sono impegnate a gestire altro.

Eppure non si fa spesso riferimento, in particolare nell'ambito educativo e formativo, al valore della differenza e di come questa sia una dimensione fondamentale per lo sviluppo dei singoli, dei gruppi e delle organizzazioni?
La differenza è vita. Se sono tutti uguali non c'è sviluppo. L'omogeneità organizzativa consente nel breve tempo di essere più efficaci, di essere più solidi, meno spaventati. Soprattutto rispetto alla complessità dell'oggi. Ma nel medio termine, e ancor più nel lungo, soffoca. Le persone più innovative e creative sentono di non poter parlare perché non in sintonia. Oppure si propongono e si realizzano anche esperienze interessanti, a volte molto valide, ma **si svuota il senso più ampio del sentirsi parte di traiettorie trasformative** di cui i vari attori non sono stati autenticamente resi partecipanti attivi.

Altro aspetto centrale è la poca consapevolezza dei processi decisionali, di come si costruisce una decisione insieme, attorno a un oggetto. Il confronto dovrebbe portare non a una competizione tra posizioni diverse, né alla giustapposizione di proposte di singoli, ma essere un processo autentico di ascolto e ricomposizione. Per fare questo bisogna avere competenze specifiche? Si può imparare a co-costruire decisioni in gruppo? Quali potrebbero essere alcuni passi per aiutare consapevolezza su questo?
Le persone sono diverse e hanno visioni diverse sulla vita e sulla propria professione. E per fortuna. In un luogo di lavoro dove non riusciamo a trovare qualcosa che ci identifichi in maniera comune – un progetto, una visione su un ragazzo, il ruolo che dovremmo assumere come insegnanti – il rapporto tra me e l'altro, che per certi versi può accadere che non sia empatico, diventa molto più diretto e potenzialmente molto più "violento" perché non c'è nulla che ci media.
Il modo attraverso il quale si costruiscono i processi decisionali, per la mia esperienza, ha a che fare con il "cosa dobbiamo decidere insieme" e con il "perché dobbiamo farlo insieme". Spesso



diamo per scontato tutto questo e allora scatta il fatto che quell'oggetto che per me è fondamentale per la mia identità io lo difendo a tutti i costi. O lasciandolo cadere (e quindi mi riparo, mi ritiro) o insistendo sul fatto che quell'oggetto è migliore di tutti gli altri che vengono proposti. Che poi può anche essere che realmente lo sia. Ma nei processi decisionali non è che chi ha più ragione ha l'idea migliore degli altri, ma conta qual è la decisione più sostenibile per tutti e soprattutto per i nostri interlocutori, per le persone che saranno chiamate a vivere quella decisione, a prendere parte alla sua attuazione. Se abbiamo in testa questo si depotenzia molto la dimensione del dover dimostrare che "io lo so meglio di altri". **A volte la decisione da prendere non è la migliore potenziale in assoluto, ma la migliore sostenibile in riferimento a quel preciso contesto, con quel capitale umano lì, in quella specifica scuola**. Dovremmo inoltre cercare di spersonalizzare le questioni. Se depotenziamo il pensiero individuale e potenziamo il pensiero gruppale, è il gruppo che produce al di là dei singoli contributi di ciascuno. Questo processo però non è facile da promuovere e da sostenere. I processi decisionali chiedono competenze in grado di sollecitare i gruppi in questa direzione, anche in modo da favorire la presa di parola di tutti e facilitare il riconoscimento di elementi utili all'accordo che si sta costruendo. Altrimenti le decisioni prese non vengono riconosciute dai partecipanti.

La tematica è chi regola questi processi decisionali. Perché non si può lasciare un processo alla spontaneità. Attualmente stiamo lavorando molto, grazie a ricerche recenti, sulle organizzazioni partecipate circolari. In queste organizzazioni, su progetti condivisi e temporanei, non ci sono più gerarchie. Quindi tutti hanno ruoli orizzontali con l'obiettivo di innovare. È il gruppo che si autoregola permettendo a ciascuno di trovare una propria collocazione e una propria identificazione. Ma per arrivare a questo **è necessario che l'organizzazione lavori molto sulla fiducia, sull'equità, sulla cultura dell'errore (se si deve provare a innovare necessariamente si sbaglia), sull'accezione di valutazione**.

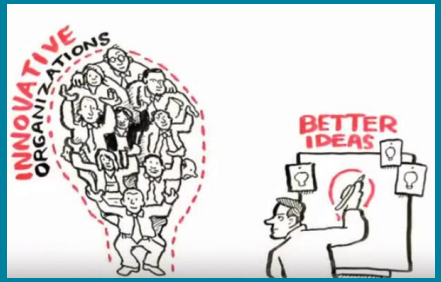
Dunque un processo circolare, attivato e accompagnato grazie a specifiche competenze professionali, che permetta di valorizzare le specificità di ciascuno a vantaggio del gruppo e non del singolo?

Sì. È la strada migliore per "agganciare" il maggior numero di attori e interlocutori. È molto più complesso perché implica un investimento dell'organizzazione nel suo insieme. **Per consentire davvero pro-**

Come nascono le buone idee?

Un video di Steven Johnson offre alcuni interessanti spunti di riflessione portando l'attenzione a elementi trasversali presenti in ambienti che, seppur molto diversi tra loro, sono caratterizzati da una forte spinta innovativa. Uno di questi elementi è la "lenta incubazione". Le buone idee, sostiene infatti Johnson, passano spesso molto tempo nella forma di intuizioni incomplete e sono esito della collisione di piccole intuizioni che formano qualcosa di più grande del loro insieme, cioè qualcosa di più articolato e ricco della loro semplice giustapposizione.

https://www.youtube.com/watch?v=YuVa6dUSy9M



cessi partecipati autentici c'è bisogno di figure che sappiano incidere in maniera quasi invisibile, dando slancio e monitorando il processo, ma lasciando una grande libertà nell'individuazione e nella gestione degli oggetti. Le figure di direzione devono lasciare spazio. Senza avere paura che il conflitto esca, ma formando competenze di figure di raccordo capaci di ascolto, di mediazione e di sintesi, perché la partecipazione non si improvvisa.

La tentazione che invece vediamo in atto spesso nelle organizzazioni è quella di puntare su capi accentratori forti che dicano alle persone quello che devono fare. E questo molto spesso è anche richiesto, perché per molti è più facile essere diretti che assumersi collegialmente la libertà di una co-conduzione. Spesso c'è resistenza nell'assumere partecipazione reale perché questo comporta maturare una cultura della responsabilità.

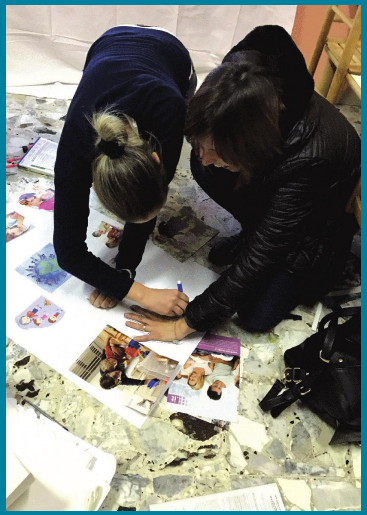
Accade che qualcuno riporti la propria frustrazione nell'aver provato a prendere posizione, a proporre cambiamenti, a innovare, ma poi nulla è cambiato.

Sì, è vero. Spesso qualcuno dichiara di aver provato ad assumere un ruolo più attivo e propositivo. Ma se andiamo a fondo constatiamo che **è vero che uno ci ha provato, ma ci ha provato da solo** o talvolta addirittura in contrapposizione agli altri. Invece di fronte **a sfide tanto complesse la dimensione da agire è quella corale.** L'individuo certamente conta, ma non basta.

Non è detto che la posizione migliore sia poi spendibile, dicevi.

Avere ottime idee, coerenti con gli assunti teorici più promettenti e aggiornati e riuscire dunque sulla base di questo a portare reale, concreta e diffusa innovazione nelle pratiche è senz'altro fantastico. Ma molti studi attuali ci dicono che spesso spunti in sé assolutamente interessanti e promettenti risultano poi difficili da applicare, perché queste nuove proposte vengono solo da qualcuno, hanno poca possibilità di condivisione sui significati, trovano una parte delle persone poco sintoniche perché di fatto tenute poco dentro ai diversi passaggi che nutrono i processi decisionali.

Creare processi di co-costruzione delle decisioni è quanto mai necessario oggi, ma difficilissimo. Un giro di tavolo in cui ciascuno dice la sua non è un processo partecipato. Inoltre è necessario richiamare continuamente a chi è rivolta la decisione che si sta prendendo, chi ne è il destinatario: gli



insegnanti, i bambini, le famiglie, la comunità. Se si ha sempre presente a favore di chi ci stiamo interrogando su quali pratiche possano essere più efficaci, allora dovrebbe essere più agevole immaginare che alcune proposte non sono praticabili in base a vincoli e risorse che ci troviamo a dover prendere in considerazione.

Le buone idee, poi, hanno bisogno di lenta incubazione e sono causate dalla collisione di piccole intuizioni. Passano del tempo nella forma di intuizioni incomplete. Le organizzazioni dovrebbero consentire e curare processi di connessione, anche lenti, ma necessari, imparando a distinguere ciò che va affrontato a medio termine o a lungo termine.

Ovviamente non mi riferisco a tempi così dilatati da non permettere di raccogliere le sfide. A volte ci sono momenti in cui è indispensabile agire in emergenza ma non può essere l'unico registro. **Se non ci si ferma mai a capire cosa si sta scegliendo, che direzione si sta consapevolmente o inconsapevolmente prendendo, il rischio opposto alla dilatazione eccessiva è un'organizzazione che corre senza scegliere veramente**.

esperienze
e
progetti

Storie di intrecci... intrecci di storie

di Pasquale Arcudi e Daniela Dalcastagné*

È difficile dire quando inizi questa storia, ed è facile dire che non finirà. Potrebbe cominciare così il racconto dell'esperienza che ha visto protagonisti il gruppo dei bambini e degli adulti della scuola dell'infanzia di Tonadico e di cui qui vogliamo tratteggiare gli aspetti più importanti.

A proposito di inizi

Si potrebbe pensare che questa storia inizi nell'anno scolastico 2015/16, quando Iulia, una bambina sorda che si esprime prevalentemente in Lingua dei Segni Italiana (LIS), inizia a frequentare la scuola dell'infanzia "C. Fuganti" di Tonadico, in un territorio – il Primiero – in cui non sono presenti altre persone (né adulti né bambini) sorde. Ma a ben vedere, questo racconto **ha origini più lontane e più profonde, radicate in una cultura di scuola, nella convinzione, nutrita da lungo tempo, che l'apprendimento non stia nella testa delle persone, ma nelle relazioni tra esse**. Lo sforzo educativo è volto a creare incessantemente le condizioni che permettano ai bambini, a tutti i bambini, di partecipare alle esperienze di scuola. La continua ricerca di sintonizzazione con il gruppo dei bambini implica la flessibilità e la dinamicità della proposta educativo didattica, la tensione continua a rendere fruibile

* Con il prezioso contributo delle insegnanti Cristina Kaltenhauser, Carla Longo, Susanna Nami, Mariangela Sartor, Marina Svaizer, Elena Turra e della facilitatrice alla comunicazione Monica Capiotto

a tutti i bambini l'offerta di scuola, la scelta della valorizzazione delle diversità come criterio guida della progettazione e come elemento che quotidianamente caratterizza la partecipazione a questo gruppo. L'ingresso di Iulia nel gruppo dei bambini segna il momento in cui questo habitus è chiamato ancora una volta a prendere forma, stavolta accompagnato da un'iniziale preoccupazione legata al timore che la sordità potesse essere un ostacolo difficilmente superabile nella comunicazione tra bambini e con gli adulti. La scuola viene dotata di una risorsa supplementare, un facilitatore alla comunicazione, figura che in forza delle competenze legate alla LIS e alla sordità, è chiamato a incoraggiare la comunicazione con i pari e con gli adulti di riferimento, per favorire il massimo accesso alle opportunità del contesto educativo-didattico. È grazie a una convenzione tra la Federazione e l'Ente Nazionale Sordi Onlus - Sezione Trento che le scuole associate possono aver accesso a questa risorsa.

Ciò che allora comincia è un percorso di inclusione scolastica che si sviluppa per i tre anni di frequenza della bambina, con traguardi che si complessificano e che si ampliano nel corso del tempo: **modificare il contesto educativo per permettere a Iulia di partecipare alle esperienze educative; rendere consapevoli i bambini della sordità individuando, trovando, elaborando insieme strategie per entrare in comunicazione; sostenere lo sviluppo dell'autonomia** intesa come dispersione della dipendenza nei confronti sia dell'adulto che dei pari[1]; avvicinare i bambini a un'altra lingua e a una diversa modalità di comunicazione; accompagnare le insegnanti a **rivedere le proprie pratiche** attivando processi riflessivi che consentano di introdurre delle varianti nelle esperienze per renderle accessibili a tutti i bambini; promuovere, all'interno della scuola e della comunità, l'idea della diversità non come vincolo ma come risorsa.

"Guardate cosa dice Iulia": alcuni aspetti di metodo

La scuola, le cui due sezioni sono frequentate da bambini di età dai tre ai sei anni, accoglie Iulia progettando un percorso educativo caratterizzato dalla volontà di ripensare e trasformare spazi, pratiche, metodologie educative per rendere le esperienze accessibili e arricchenti anche per lei.

1. Kelly, George A. *The Psychology of Personal Constructs*, Volume 1. Norton, New York, 1955. [tr. it. parz. *La psicologia dei costrutti personali. Teoria e personalità.* A cura di M. Castiglioni. Raffaello Cortina, Milano, 2004].

INTER-AGENDO SI IMPARA
Esempio di una pratica educativa che sostiene l'interazione tra bambini

Interpretare e raccontare in piccolo gruppo un albo illustrato è stato un contesto privilegiato dove Iulia e i suoi compagni si sono confrontati (e scontrati!). L'introduzione di letture di albi illustrati rappresenta bene come la ricerca di significati sia il risultato di una forte sinergia di gruppo: le immagini rappresentano il punto di partenza per sollecitare l'immaginazione dei bambini, i quali interpretano l'albo proposto dal loro punto di vista, secondo le loro esperienze pregresse. Compito dell'insegnante è stato quello di far emergere il pensiero del bambino, accostarlo a quello degli altri e iniziare un percorso di negoziazione di convinzioni e intenzioni. Una sfida colta subito con entusiasmo, anche per Iulia ha rappresentato una possibilità di fare assieme, di sperimentare le proprie idee ed esprimerle ai compagni, in un continuo scambio di pensieri e modi di pensare.
In un contesto così progettato lo sguardo dell'adulto mette a fuoco il bambino e la sua capacità di pensare, si prefigura situazioni modulate per la partecipazione di tutti. Dare voce a ognuno, sostenere la discussione tra i bambini, stimolare la ricerca di soluzioni condividendo le idee rende i bambini protagonisti e riconosciuti nelle loro capacità.

Sono pensate pratiche di apprendimento basate sulla relazione tra bambini in **un'ottica bidirezionale** dove l'attenzione è quella di accompagnare Iulia a comunicare con gli altri bambini e gli altri bambini a elaborare strategie e modalità differenziate per comunicare con Iulia. Le sei insegnanti **non progettano momenti individualizzati, né apprendimenti della LIS in situazioni decontestualizzate e artificiali**, ma valorizzano la quotidiana possibilità di attraversare contesti autentici, di fare esperienze condivise, di attivare scambi in lingue diverse (Lingua dei Segni Italiana e Lingua Italiana) in cui l'apprendimento si costruisce giorno dopo giorno nell'interazione con gli altri, bambini e adulti.

La facilitatrice non si pone come "traduttrice", ma accompagna i bambini a costruirsi una competenza in LIS, a capire quali attenzioni adottare per comunicare con Iulia e sostiene lei nel trovare le modalità per interagire con gli altri. Le competenze relazionali e linguistiche acquisite dai bambini sono frutto di un intervento dell'adulto volto ad **accompagnare il bambino alla ricerca di strategie e competenze in suo possesso o da individuare nel gruppo**; si intende così dare importanza alla collaborazione tra pari e alla co-costruzione di significati, aspetti metodologici presenti nella pratica scolastica a Tonadico ormai da anni. In questa modalità di fare scuola si inserisce anche lo scambio di informazioni in una lingua visivo-gestuale: la facilitatrice non solo interpreta in LIS gli interventi dei compagni a Iulia ma spesso affida ai bambini la gestione delle relazioni interpersonali, sostiene una **comunicazione autentica**, è presente e allo stesso tempo attende richieste "d'aiuto" al fine di creare competenze motivate rispetto alle effettive necessità, rimanda infine al gruppo alcune problematicità legate alla creazione di contesti accessibili per tutti, osserva per verificare il processo inclusivo nel suo evolversi.
Le due lingue spesso si sovrappongono in un **approccio bimodale**, si interrogano sulle possibilità dell'una e dell'altra, sono talvolta oggetto di riflessione nei bambini, rendendoli sempre più consapevoli

EQUIPE DI LAVORO
Interazione tra ruoli professionali diversi

Abbiamo sempre lavorato insieme in un percorso di **progettualità condivisa** mettendo in rete le nostre specificità: le competenze e l'esperienza di noi insegnanti e la competenza più specifica linguistica della facilitatrice che si è integrata nelle pratiche scolastiche non solo come traduttrice ma come soggetto attivo nel fare scuola. Visioni differenti e diverse interpretazioni personali ci hanno portato a discutere a lungo cercando con determinazione soluzioni condivise.
Questo modo di collaborare ha portato ad avere **un'unica progettazione** che includeva Iulia da subito, senza alcun adattamento successivo. L'osservazione delle esperienze ci ha permesso di valutare le scelte metodologiche fatte e di capire i punti di forza e quelli critici in modo tale da poter riprogettare. Sicuramente questo percorso ci ha portato a essere più flessibili nel cercare metodologie diversificate e riflessive sulle nostre pratiche che vogliono essere inclusive per tutti i bambini.

e sicuri nell'esprimersi in linguaggi diversificati. È in virtù di questo approccio che acquistano senso inviti come quello che dà titolo a questo paragrafo: "guardate cosa dice Iulia!" è una sintesi di quanto la multimodalità comunicativa sia diventata parte integrante del quotidiano a scuola.
Si coniugano diversi linguaggi (espressivi, multimediali...), diverse lingue (Lingua italiana, Lingua dei Segni Italiana), diversi artefatti e strumenti. **Insegnanti e facilitatrice alla comunicazione lavorano insieme in un percorso di progettualità condivisa dove entrano in campo professionalità diverse** che non agiscono però in modo indipendente ma in costante collaborazione in modo che situazioni e persone si arricchiscano dall'intreccio di competenze diverse. Questo intreccio di competenze si traduce in una sintonia educativa nel momento di conduzione del gruppo di bambini, viene così offerto un servizio unico per tutti, valorizzato dalla presenza di linguaggi diversificati.

Bambini, adulti a scuola, famiglie

I bambini comunicano con Iulia utilizzando la LIS, impiegano la gestualità, usano i segni per costruire interazioni, modulano le loro espressioni a seconda degli interlocutori, costruiscono insieme narrazioni. Si creano così **situazioni dove i bambini riescono a interagire in autonomia senza la necessità della presenza costante dell'insegnante o della facilitatrice per sostenere la comunicazione**.
I bambini e tutto il personale della scuola esprimono il proprio nome e cognome in lingua italiana e in dattilologia; hanno inoltre un segno-nome (un segno espresso in LIS che identifica la persona e che fa riferimento a una sua caratteristica personale). Queste diverse modalità di raccontarsi – a partire dalla presentazione di sé – costituiscono una ricchezza, ampliano le possibilità di considerare se stessi e gli altri. È così che Iulia trova le strategie per interloquire con i

compagni e i compagni trovano i modi per comunicare con lei, per dialogare (con o senza la presenza di un adulto di riferimento).
Iulia, partecipando a gruppi ed esperienze diversificate, ha la possibilità di sviluppare non solo conoscenze e competenze, ma anche un'idea di sé più articolata e complessa che le **permette di costruirsi competenze nel partecipare, interrogare l'altro e la situazione, argomentare**. Le insegnanti accompagnano inoltre i bambini a costruirsi un'idea di Iulia, di quali siano i suoi bisogni e di come questi possano essere sostenuti al fine di permettere una reciprocità e alternanza di ruoli. Questo consente ai bambini di attivare relazioni non basate su un semplice scambio relativo ai bisogni, ma sulla costruzione di un'idea globale dell'altro utile a sollecitare la possibilità di fare insieme, di un collaborare più pieno e sfaccettato.
Anche le famiglie sono state coinvolte in un percorso di conoscenza che ha portato ad approfondire la ricchezza di un approccio inclusivo per tutti i bambini e il valore di imparare a interagire attraverso lingue e linguaggi diversi. **I genitori hanno partecipato a molteplici esperienze laboratoriali a scuola insieme ai loro figli**, hanno co-costruito insieme i segni-nome in LIS dei componenti della famiglia, hanno sperimentato in prima persona le pratiche educative della scuola.
Con la famiglia di Iulia si è instaurato un profondo rapporto di collaborazione che ha permesso di attivare pratiche ed esperienze concordate e co-costruite. Si sono offerte nel tempo molteplici opportunità per accompagnare Iulia a costruirsi competenze e strategie sfaccettate per muoversi nel mondo.

Intrecci... fino a Roma

Il progetto di incontro didattico-culturale tra la Scuola equiparata dell'infanzia di Tonadico e la scuola dell'infanzia "T. Silvestri" di Roma (ISISS Magarotto di istruzione specializzata per sordi – Scuola bilingue italiano – Lingua dei Segni italiana) nasce come conseguenza del periodo in cui Iulia, assieme alla sua famiglia, si è recata a Roma e ha frequentato la scuola "T. Silvestri" per inserirsi in un contesto educativo caratterizzato dalla presenza di altri adulti e bambini sordi e segnanti.

STORIE CHE CI CAMBIANO
La testimonianza della presidente della scuola dell'infanzia

Sono diventata presidente della scuola di Tonadico grazie all'incoraggiamento della presidente di allora che mi spronò a intraprendere questo viaggio. Dopo un primo momento di stupore accettai. Non avrei immaginato allora che mi sarei trovata ad affrontare questa esperienza che **ha contribuito a cambiare e arricchire il mio modo di vedere**.

Nel mio ruolo di presidente ho conosciuto Iulia e tutti i bambini della scuola e ho seguito un percorso dove **le diversità sono diventate un'opportunità per ognuno di noi**. I bambini stessi ci hanno dimostrato che l'inclusione è un modo di stare in relazione con gli altri. La quotidianità è il luogo dove le differenze di ogni bambino vengono trasformate in possibilità per tutti. In questo momento storico, in cui prevale l'esclusione e lo scarto, **abbiamo sperimentato quanto arricchimento può derivare alla comunità dall'inclusione di ogni essere umano con le sue differenze**.

A scuola è diventato naturale conoscere e utilizzare tutte le strategie necessarie per facilitare la comunicazione accostandoci anche a questa meravigliosa lingua, la Lingua dei Segni Italiana. Iulia e tutti i suoi compagni hanno dato un valore in più alla scuola dell'infanzia, tutti ci siamo messi in gioco e siamo cresciuti assieme.

Voglio ringraziare, anche a nome dell'Ente gestore della scuola, le maestre Carla, Cristina, Elena, Mariangela, Marina, Susanna e la facilitatrice alla comunicazione Monica che fin da subito hanno messo, in ogni singolo giorno,

Da questa esperienza della famiglia è nato il percorso di conoscenza, collaborazione, condivisione e partecipazione a uno "stare e fare insieme" con la scuola dell'infanzia "T. Silvestri" di Roma che ha portato a uno scambio professionale e ha permesso ai bambini della scuola di Tonadico di incontrarsi con una realtà educativa bilingue.

Non si è trattato di uno spot né di un progetto esaurito nel breve tempo di una settimana ma di **un percorso iniziato con una condivisione delle esperienze da parte dei bambini delle due scuole** sia attraverso una comunicazione tramite posta cartacea sia attraverso lo spazio virtuale di un blog privato: un luogo – che accorcia le distanze – per conoscersi, per raccontarsi, per condividere esperienze, per progettare e preparare insieme la settimana di scambio, per tenere traccia e documentare le pratiche.

Dal 27 al 30 marzo 2017 i bambini della scuola dell'infanzia di Roma hanno vissuto una settimana alla scuola dell'infanzia di Tonadico condividendo proposte, esperienze ricche e sollecitanti. È stata inoltre **un'occasione di scambio professionale tra insegnanti, facilitatori della comunicazione, educatori sordi per condividere pratiche educative, buone prassi, metodologie didattiche**. Durante la settimana di incontro con la scuola dell'infanzia

impegno, passione e competenze; la segretaria Ornella e la coordinatrice Daniela che ci hanno supportato in questo cammino, le operatrici d'appoggio e il cuoco per il lavoro che svolgono ogni giorno.
Ringrazio **la famiglia di Iulia che ha sostenuto il lavoro della scuola, aperto a nuove possibilità, promosso incontri – come quello con la scuola di Roma – in un percorso di fiducia reciproca**.
Grazie infine a tutte le famiglie, alla Federazione provinciale Scuole materne di Trento, all'Ente Nazionale Sordi della sezione di Trento e a tutte le persone che hanno costruito in questi anni importanti intrecci collaborativi.

La Presidente della scuola
Michela Lemma

"T. Silvestri" le famiglie di Tonadico e di Roma hanno condiviso momenti insieme, sia vivendo esperienze comuni sia potendosi confrontare sugli aspetti educativi.
Questo percorso di collaborazione ha avuto un seguito l'anno scolastico scorso, con la settimana di incontro a Roma: un gruppo di 12 bambini della scuola dell'infanzia di Tonadico, assieme alle insegnanti, alla facilitatrice della comunicazione e alle loro famiglie hanno trascorso una settimana a Roma dal 6 al 12 maggio 2018. I bambini e le insegnanti hanno partecipato insieme a momenti di routine scolastici, a esperienze laboratoriali, a percorsi progettuali dentro un ambiente caratterizzato dalla doppia comunicazione (in lingua italiana e LIS), dalla presenza di diverse figure professionali: insegnanti, facilitatori della comunicazione, educatori segnanti, educatori sordi). Durante la settimana sono stati organizzati **momenti di confronto tra il personale educativo delle due scuole, oltre che momenti di coinvolgimento delle famiglie in esperienze ricreative e di scambio**.

Pensieri inclusivi di insegnanti, genitori e bambini

La nostra storia è una narrazione raccontata a più voci perché ***"la vita non è quella che si è vissuta, ma quella che si ricorda e come la si ricorda per raccontarla"*** (Gabriel Garcia Marquez). Il percorso che abbiamo fatto ci ha portati a costruire insieme un'idea di inclusione intrecciando i pensieri di ciascuno.

Per noi insegnanti inclusione dentro la nostra scuola è:

Apertura, è un cambiamento che porta arricchimento. Inclusione è fare posto all'altro, fisicamente, emotivamente. Inclusione è partecipazione, ognuno è chiamato a fare la propria parte. Comunicare con differenti registri linguistici, ma con la mente e il cuore aperti, con rispetto e positività, per capire quello che l'altro ci vuole comunicare. Costruire una scuola inclusiva è riflettere su quali esperienze offrire ai bambini e su come proporle, essere disponibili al cambiamento, costruire reti di collaborazione.

Per noi genitori inclusione dentro la nostra scuola è:

Educare al rispetto dell'altro, alla valorizzazione di ogni genere di diversità ... è accompagnare... condividere... andare verso... assieme. È costruzione di contesti che includono le differenze di tutti cercando di eliminare le barriere; è una meravigliosa opportunità che è vera accoglienza dell'unicità e particolarità di ogni bambino attraverso l'ascolto, la flessibilità e l'esempio concreto. Una scuola inclusiva è scuola di vita dove diverso non vuol dire distante.

Per noi bambini inclusione dentro la nostra scuola è:

"Se un bambino non è inserito nel cerchio un altro bambino lo va a prendere e lo mette dentro..."

Guardando e rappresentando il quadro di Mondrian i bambini commentano:

- *"Quelle righe sono dei confini, servono per tenere distanti. Vedi, anche il nostro muro ha dei confini, ma noi bambini non vogliamo confini. Io voglio giocare con tutti"*
- *"Io se fossi un colore sbatterei sulla riga nera così si rompe"*
- *"Senza righe i colori avrebbero potuto fare amicizia oppure una riunione"*
- *"Se i colori fossero vicini, senza righe, si sarebbero mescolati e sarebbe più bello"*
- *"La maestra include... quando si litiga poi ne parliamo"*

Leggendo l'albo illustrato *Orecchie di farfalla* i bambini hanno detto:

- *"È bello avere amici diversi"*
- *"Se uno, tipo, ha un amico alto lui riesce a prenderti le cose in alto"*
- *"Se uno è bravo a far sorrisi ti insegna come si fa"*
- *"E se un amico è triste? Allora dobbiamo dare dei sorrisi e anche tutte le cose dell'amore "*

.

Il riconoscimento della Presidenza della Repubblica

Proprio in virtù dell'esperienza che abbiamo raccontato, il gruppo dei bambini della scuola è stato insignito dell'onorificenza di Alfieri della Repubblica, consegnato dal Presidente Sergio Mattarella presso il Palazzo del Quirinale il 12 marzo 2018. Ecco la motivazione.
AI PICCOLI MAESTRI DELL'INCLUSIONE
Scuola dell'infanzia di Tonadico sulle Dolomiti: "I bambini e le insegnanti della scuola equiparata dell'infanzia C. Fuganti di Tonadico (Primiero, San Martino di Castrozza) hanno scritto insieme una storia che parla di reale inclusione e racconta di come la sordità di una bambina sia diventata un'opportunità e una risorsa educativa per l'intera comunità locale".

Conclusioni

Talvolta siamo portati a credere che l'identità (delle persone, delle istituzioni, di una comunità) sia garantita dalla stabilità e dall'immutabilità di alcuni tratti; che rendersi riconoscibili, a sé e agli altri, voglia dire restare sempre uguali; che essere sicuri della propria storia significhi salvaguardarla dagli intrecci con altre storie e altre vicende. Alcune persone, alcune istituzioni e alcune comunità (la scuola "C. Fuganti" di Tonadico, tra queste) si nutrono invece della convinzione che la costante **disponibilità a ripensare e trasformare il proprio operato** sia un segno identitario forte, che questa apertura alla riprogettazione continua sia ciò che la rende riconoscibile – tanto ai bambini quanto alla Presidenza della Repubblica – come scuola inclusiva, che questa storia di intrecci di storie abbia reso più salda e più forte la cultura di questa istituzione e delle persone che la animano. Sta infatti nel sapersi "attrezzare" con metodologie e pratiche educative pensate, come facciamo con ombrelli e mantelle nelle giornate di pioggia, che i passi che facciamo diventano ogni giorno più saldi e sicuri.

esperienze
e
progetti

La nostra idea di scuola

"Crediamo in una scuola per bambini al plurale.
Bambini raffinati, precisi, e creativi; attenti ed esigenti; disinteressati alle cose semplificate, da piccoli.
Bambini grandi nelle attese, nei desideri, nel loro modo di conoscere la realtà".

Intervento al Muse del 28.7.13 (cfr. Silvia Cavalloro e Lorenza Ferrai. "Maxi Ooh! La scoperta inizia dai sensi". AltriSpazi n.5, giugno 2016, pag. 16-19)

Little Free Library: prendi un libro, lascia un libro

Le librerie pensate dai bambini per animare luoghi di incontro e di gioco all'aperto

di Silvia Cavalloro

I bambini vi sorprenderanno. Se per loro progetterete contesti di apprendimento capaci di sollecitare intrecci di azioni e relazioni – condizione per interazioni significative –, ambienti capaci di offrire l'opportunità di entrare in contatto con esperienze pensate e curate, di sollecitare ragionamenti, proposte, riflessioni vi troverete a sperimentare con loro **il piacere, la creatività, la divergenza generatrice, l'originalità del loro pensiero.**

Accade e sta continuando ad accadere grazie alla partecipazione degli insegnanti – sempre più proattiva e consapevole – ai processi di innovazione metodologica e didattica promossi dalla Federazione attraverso la ricerca, la formazione e la documentazione progettate e realizzate in questi anni.

Ne è una testimonianza significativa, per la complessità di aspetti attivati e per gli sviluppi che il progetto sta tuttora assumendo, l'esperienza delle *Little Free Library* realizzata dalle scuole del Circolo di coordinamento di Cles 2. Dall'idea di lavorare con i bambini sul partecipare, sul co-progettare, sul costruire narrazioni insieme tale proposta – nel sostenere i processi di apprendimento individuati nella progettazione annuale delle singole scuole – **ha visto nella promozione della lettura e, con un'accezione più ampia, nell'incontro con la cultura uno spazio di lavoro e di pensiero**. È stato infatti proposto ai bambini di progettare e realizzare delle piccole casette-biblioteca da collocare all'aperto in luoghi pubblici accessibili a tutti e frequentati dai bambini nel tempo libero o in occasione di attività sportive o ricreative. Spazi dove solitamente testi e albi illustrati non sono a disposizione e dove diventasse così

possibile scambiare gratuitamente i libri e condividere attorno ad essi esperienze di lettura, preziosi momenti di relazione e occasioni di condivisione di conoscenze.
Come spesso abbiamo sottolineato in questa rivista ciò che si intende porre in rilievo è la centralità data al piacere dell'incontro attraverso la costruzione di ragionamenti collettivi, attraverso l'esercizio del pensiero in azione per un agire sempre più consapevole e attento. Centralità, quindi, al riconoscimento delle idee e del punto di vista degli altri, alla **scoperta di come l'incontro di pensieri differenti non dia vita a una giustapposizione di divergenze ma a pensieri nuovi e originali, ricchi di contaminazione.**
Sentir nascere i pensieri, cogliere che saranno ascoltati e che troveranno lo spazio nell'intreccio con gli altri per farsi realtà è un passaggio fondamentale per costruire identità, promuovere autonomia, sostenere processi di interazione sociale. Per sperimentarsi progressivamente capaci di costruire conoscenza, di collaborare per prendere insieme delle decisioni che riguardano tutti.
Ripercorreremo ora i tratti caratteristici di questa esperienza evidenziando elementi costitutivi e trasversali che, al di là della valenza specifica che assumono all'interno delle Little Free Library, possano essere **generativi di altrettanti e alternativi percorsi educativo-didattici**.

La circolarità delle buone pratiche

L'idea di lavorare alla predisposizione di piccole postazioni per lo scambio dei libri da collocare in luoghi pubblici e di passaggio nasce da un **confronto con un'esperienza precedentemente realizzata nel Circolo di Riva del Garda**, dove le scuole di Riva-Rione Degasperi prima, e Riva-Sant'Alessandro e Torbole successivamente avevano già realizzato negli anni scolastici precedenti le *Little Free Library*.
Da un confronto all'interno dell'équipe di formazione nasce quindi la proposta di aprire questo progetto alle scuole del circolo di Cles 2: Campodenno, Denno, Mollaro, Segno, Spormaggiore, Taio e Tuenno. Il percorso prende avvio da un incontro di approfondimento proposto a tutte le insegnanti e guidato da Luisa Fontanari, coordinatrice del Circolo di Riva del Garda. La coordinatrice, mostrando i materiali e le documentazioni realizzate, ha portato l'attenzione sulle seguenti chiavi di lettura:

- le scelte metodologiche che hanno caratterizzato in senso socio-costruttivista la proposta fatta ai bambini;
- le declinazioni che hanno permesso al progetto, così come accolto in prima istanza, di rispondere ai processi di apprendimento e agli indicatori individuati dalle insegnanti;
- le modalità di organizzazione della documentazione;
- le modalità di attivazione delle famiglie e delle istituzioni.

Ciò ha consentito di condividere gli elementi sulla base dei quali le scuole del Circolo di Cles 2 hanno potuto avviare le loro progettazioni.

Al di là del merito, significativo e qualificato, del contenuto e delle argomentazioni esposte in questo incontro (per l'approfondimento dei quali cfr. anche Cavalloro, S. "Verso una didattica socio-costruttivista", in *AltriSpazi: abitare l'educazione*, n.13, pagg. 6-21 e in particolare le pagg. 14 e 15) è rilevante sottolineare **il valore del confronto tra professionisti per la valorizzazione delle pratiche significative messe in atto in alcune realtà**. La cura nel dare visibilità a queste forme di progettualità, nel permettere che migrino in altri territori – non casualmente o occasionalmente ma come scelta intenzionale – è esito di un lavoro attento di tessitura sia tra le scuole precedentemente impegnate nel progetto, sia rispetto a quelle che si accingono a intraprendere il nuovo percorso. Rendere generative le esperienze di un gruppo professionale, infatti, richiede di mettere pensiero su quanto accaduto per tornarci con **sguardi e linguaggi che vadano nella direzione di una rielaborazione, e quindi documentazione, di tipo professionale**, mettendo a disposizione riflessioni e consapevolezze. In questo caso l'incontro tra professionalità diverse prende forma attraverso la voce narrante del coordinatore che dalla sua specifica prospettiva individua, rilegge e lega significati: il coordinatore che coglie, rielabora e condivide (Luisa Fontanari del Circolo di Riva del Garda) e il coordinatore che accoglie, attribuendo valore, e diffonde (Ute Pancher del Circolo di Cles 2). Reciprocità che trova un contesto generativo all'interno della comunità di pratiche dell'équipe di formazione. Comunità che si confronta e mette in circolo elementi generativi, aspetti di situatività, traiettorie di sviluppo e che rappresenta una delle condizioni fondamentali per **superare il rischio di frammentarietà e "località" delle tante esperienze presenti nelle scuole, permettendo un confronto su significati, metodologie e anche valori che a livello di Sistema si intendono promuovere.**

Decidere insieme le indicazioni d'uso della piccola libreria

REGOLE PER UN BUON UTILIZZO

- "si può prendere un libro e portarlo a casa o leggerlo sulla panchina e poi rimetterlo al suo posto"
- "si può portarne uno a casa e fare uno scambio con uno nostro"
- "non si mettono i libri rotti"
- "quando si prende un libro si chiude la porticina"
- "non si deve rovinare la casetta"

Per approfondire

Silvia Cavalloro. "Decidere insieme si può". *AltriSpazi n.1*, giugno 2012, pagg. 9-12
Camilla Monaco. "Maestra, ma poi lo facciamo davvero?". *AltriSpazi n.2*, settembre 2012, pagg. 11-15
Silvia Cavalloro. "Insieme si può". *AltriSpazi n.5*, giugno 2013, pagg. 26-29
Camilla Monaco. "Ci vuole anche la montagna, perché Susà è un paese di montagna". *AltriSpazi n.6*, novembre 2013, pagg. 5-13

Discutere insieme, in piccolo gruppo, per condividere accordi

Elemento trasversale che ha caratterizzato a livello generale tutti i progetti e, nello specifico in maniera maggiormente mirata, molte fasi di ciascuno di essi, è stato creare **occasioni di discussione, confronto, problematizzazione** in merito alle decisioni che via via lo sviluppo del progetto andava implicando. Porre delle questioni ai bambini attorno alle quali sia necessario che, **in gruppo e al gruppo**, si portino all'attenzione aspetti da prendere in considerazione e strategie da adottare è un **elemento che sta diventando sempre più presente e centrale**. In molte scuole ha anche rappresentato e continua a rappresentare un investimento mirato, a livello di processo di apprendimento, sul quale la scuola concorda di lavorare durante tutto l'anno, il processo "decidere insieme" appunto.
Ma, al di là del fatto che si scelga di focalizzare con particolare cura questo, facendone il fulcro della propria progettazione annuale – cosa che ad esempio non ha caratterizzato nessuna delle scuole del circolo di Cles 2 impegnate come già detto sui processi di partecipare, co-progettare e costruire narrazioni insieme – discutere insieme, in piccolo gruppo, per condividere accordi sta diventando sempre più, in maniera diffusa e consapevole, elemento di uno stile che contraddistingue l'approccio didattico in chiave socio-costruttivista.
Dare quindi la parola ai bambini perché discutano e prendano decisioni in gruppo, per dare cittadinanza alla loro capacità progettuale, significa investire su prefigurazione, esercizio del pensiero, "connessione" al contesto. Significa – come richiede anche la *Convenzione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* – **coinvolgere i bambini in processi decisionali su aspetti che li riguardano direttamente, aprendo occasioni di inter-azione per generare valore sociale, ricchezza di prospettive, orizzonti inclusivi.**
In molti casi il decidere insieme ha assunto dichiaratamente "Il Concilio dei bambini" come progetto che ha offerto uno dei modi possibili attraverso i quali promuovere la discussione e il confronto in piccolo gruppo per giungere a decisioni democraticamente condivise. "Pensiamo – dichiarano ad esempio le insegnanti di Spormaggiore – di dare ai bambini una maggiore possibilità di vedere e osservare, di confrontarsi ed esprimere pareri e riflessioni. Allo stesso modo noi insegnanti riusciremo a cogliere e valorizzare gli interventi dei bambini e a scrivere alcuni loro commenti".

IL CONCILIO DEI BAMBINI

Un progetto istituzionale promosso nelle scuole per dare voce ai più piccoli, riconoscendo loro la capacità di pensiero e la possibilità di partecipare ai processi decisionali.

La pratica metodologica usata in questa attività didattica è

IL CONCILIO DEI BAMBINI

I bambini divisi in piccoli gruppi da 4-5 bambini sono messi in condizione di discutere per:

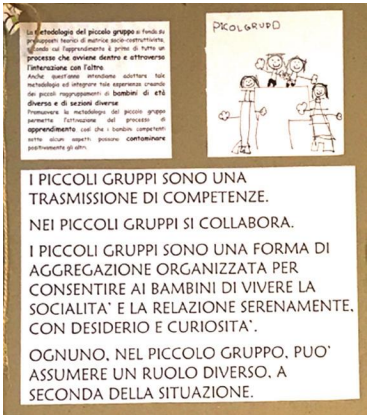
- prendere insieme decisioni
- scoprire il piacere dell'incontro con gli altri attraverso le idee
- sentir nascere i pensieri, cogliere che saranno ascoltati e che troveranno lo spazio per farsi realtà
- sperimentarsi progressivamente capaci di costruire insieme conoscenza, di collaborare per prendere delle decisioni che riguardano tutti.

Il piccolo gruppo, in ogni caso, è stato il dispositivo metodologico presente in tutte le progettazioni messe in atto. Rimandando ad altri articoli della rivista l'approfondimento del tema del decidere insieme (cfr. box a lato) **ci sembra interessante segnalare come le documentazioni realizzate sui percorsi attivati siano sempre più ricche di riferimenti metodologici che portano l'attenzione delle famiglie e delle insegnanti, ma in alcuni casi anche dei bambini stessi, sul perché e sul come si è deciso di lavorare in una certa direzione.**

Ad esempio all'interno di un video realizzato a fine percorso per le famiglie e la comunità le insegnanti sottolineano: "Nel piccolo gruppo i bambini giocano ruoli diversi. Alto è lo spazio dato all'osservazione e al pensiero su quanto accade, alla riflessione in corso d'azione. Non è importante chi in un determinato momento tenga in mano la matita, l'importante è il contributo di riflessione e di pensiero di ciascuno".

Il dispositivo metodologico del piccolo gruppo, come avremo modo di approfondire dettagliatamente grazie al contributo di Camilla Monaco in un prossimo numero di questa rivista, è andato qualificandosi in alcune esperienze con **un'evoluzione rispetto all'organizzazione dell'attività in piccoli gruppi autonomi**.

In molti casi tali gruppi sono stati impegnati non più in attività di gioco o manipolazione alternative al lavoro che l'insegnante gestiva a turno con i gruppi guidati, ma hanno visto invece un'implicazione su aspetti specifici del progetto in corso di realizzazione.



Un esempio di attenzione ad aspetti metodologici tra la documentazione esposta a scuola

In questa foto vediamo i bambini – aspetto evidenziato dalle insegnanti nella documentazione rivolta alle famiglie – invitati, in maniera autonoma e autogestita, a immaginare e a disegnare la *Little Free Library* confrontando il progetto di ciascuno con quello degli altri.

Le fasi di realizzazione

Esplicitati fin qui alcuni assunti di cornice, proviamo ora – grazie al contributo di tutte le scuole che hanno condiviso la ricchezza e significatività dei tanti materiali realizzati – a ricostruire alcuni passaggi costituivi della proposta, sostenuti e valorizzati attraverso un accompagnamento attento e puntuale della coordinatrice del Circolo, Ute Pancher.

Ricercare informazioni

In alcuni casi la scelta di apertura per il coinvolgimento iniziale dei bambini è stata proporre direttamente la realizzazione delle piccole casette-librerie all'aperto, mostrando esempi di costruzioni simili già presenti in luoghi pubblici o utilizzando il materiale proposto nell'incontro di formazione da Luisa Fontanari, coordinatrice del Circolo di Riva del Garda. In altre situazioni invece si è partiti dall'osservazione di spazi all'aperto sollecitando i bambini rispetto a cosa si sarebbe potuto progettare per arricchire quegli spazi.

In ogni caso è **stato significativo avviare con i bambini una ricerca per informarsi e documentarsi** su quali fossero le caratteristiche di queste piccole biblioteche all'aperto. **Ricercare insieme le informazioni necessarie** è stato il primo passo per saperne di più su un progetto ancora poco diffuso nei nostri territori. La possibilità di accedere a Internet ha permesso di raccogliere molte informazioni e di fornire elementi preziosi per la fase di

Si consultano testi sul tema scelto: un gruppo di bambini di Mollaro sta progettando una casetta a forma di castello.

Ci si confronta con la realtà: un altro gruppo di Mollaro ha in mente di realizzare una casetta a forma di tartaruga e quindi si osserva un animale dal vero.

Si esce sul territorio a osservare luoghi ed edifici e poi a scuola si riprendono in mano le foto realizzate, si confrontano particolari ed elementi interessanti.

progettazione realizzata dai bambini.
Significativo è stato il ruolo assunto dalle insegnanti in questo passaggio nella direzione **di non anticipare le risposte, di permettere la libera esplorazione di differenti possibilità, accompagnando l'interazione tra bambini, non sostituendosi ad essi. Indirizzando il ragionamento collettivo senza incanalarlo in contenuti già individuati.**
Questo lavoro di riflessione sul proprio ruolo nella conduzione dell'attività non solo trova voce nelle progettazioni periodiche, ma viene chiaramente esplicitato nella documentazione rivolta alle famiglie e agli interlocutori istituzionali. Cosa che **contribuisce sempre più a far crescere lo spessore e la significatività della documentazione** arricchendo le narrazioni sia rispetto al "che cosa" si è messo in atto – argomenti, contenuti, fasi di lavoro, prodotti – che risulta più articolato e frutto di una selezione maggiormente efficace, sia rispetto al "come", cioè attraverso quali scelte, questo lavoro è andato sviluppandosi. "Il ruolo dell'insegnante – si legge ad esempio nella documentazione di Spormaggiore – è quello di creare le condizioni per una libera ricerca dei bambini delle informazioni necessarie alla realizzazione dei loro progetti".

"L'insegnante – si legge ancora in un altro passaggio della progettazione di Spormaggiore – ascolta le idee e le proposte dei bambini indirizzando i loro ragionamenti, senza chiuderli in soluzioni preconfezionate oppure orientandoli verso informazioni già stabilite".
In molti casi la raccolta di informazioni non si è limitata alla fase precedente la progettazione, ma ha rappresentato una importante **opportunità di verifica anche mentre il progetto prendeva forma.**

I bambini si confrontono su come progettare una casa

"Prima bisogna decidere dove mettere la casa, andare a vedere il terreno dove si fa la casa, guardare se vicino ci sono prati, torrenti, strade. Bisogna assicurarsi di non farla dove ci sono pericoli o burroni o dove non c'è il cartello della caduta. Bisogna andare dal sindaco per dire dove si vuole fare"

- Dopo bisogna dire se si vuole farla quadrata o rotonda
- Rotonda è difficile
- Rettangolare, alta o bassa: guardare la forma
- Il rettangolo fa venire bene la casa
- Intorno ai quadrati si potrebbe fare anche il giardino
- Un quadrato e un altro quadrato sopra

Ideare un progetto

Ma cosa vuol dire fare un progetto? Quali sono i passaggi fondamentali di prefigurazione, prima di realizzare concretamente qualcosa? È a partire da questa questione posta ai bambini che in alcune realtà si è dedicata **un'attenzione particolare al progettare in sé e alle fasi costitutive di questa operazione**, prima ancora di declinarla in maniera specifica sulla progettazione delle casette-libreria.
Per entrare maggiormente nello specifico, riportiamo a titolo di esempio l'esperienza di Denno. I bambini ai quali era stato chiesto se avessero mai sentito la parola "progetto", se sapessero cosa fosse un progetto e da quali fasi di lavoro fosse caratterizzato, hanno discusso tra loro:

M.: Prima possiamo fare anche un progetto. Il mio papà lo fa sempre prima di fare i lavori.
N.: Un progetto come per fare una casa.
Ins.: Sapete voi cos'è un progetto bambini?
G.: Prendi tipo un foglio, vai su con la penna e scrivi quello che devi fare e devi disegnare: la regola uno, la due...
M.: Il mio papà può fare il progetto.
Ins.: Il tuo papà come fa a fare il progetto? Lo hai visto ancora?
M.: Lo stampa.
P.: Io invece so come si fa! Si prende un foglio, si fa le misure e poi gli disegni su la cosa che devi fare, i pezzi e poi cerchi di costruirla.
Ins.: Ma allora abbiamo bisogno di un aiuto? Ce la possiamo fare anche noi a fare un progetto?
F.: Tutto questo parlare è difficile...
F.: ...tutti insieme dopo ci riusciamo.
Ins.: Brava F.! Tutti insieme ci riusciremo.

Così i bambini e le insegnanti si sono recati nell'ufficio tecnico dei genitori di due bambini, che sono ingegneri e hanno uno studio di progettazione, cosa che ha reso possibile conoscere le varie fasi di progettazione e le strumentazioni di cui ci si può servire. È stato possibile vedere planimetrie, piante e rappresentazioni grafiche da prospettive diverse.

- Bisogna costruirla giusta
- ...come si può fare dentro, dove mettere il bagno, la cucina
- La camera non può avere il letto troppo grosso, deve essere della misura giusta
- Bisogna vedere anche per fare il poggiolo, decidere dove fare la porta e dove vanno le finestre

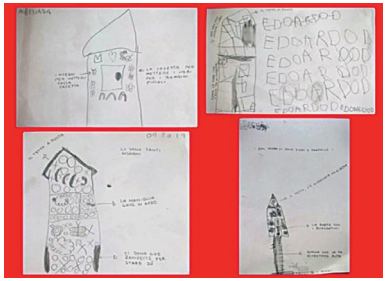
- Dopo si può iniziare a costruire la casa
- Si chiede aiuto ai costruttori, ai muratori
- Con la scavatrice si scava il buco per fare le fondamenta
- La casa deve essere fissa, sennò si rompono le piastrelle
- Il posto dove va la casa deve essere bello piano.

"Siamo andati dalla mamma di Mario e Benedetta, che è un ingegnere, per vedere – hanno detto i bambini – come si costruiscono le case e come si fa un progetto. Ci sono diverse fasi per la realizzazione di un progetto".

I progetti cartacei

La realizzazione dei progetti cartacei è stata un'altra fase importante che ha permesso ai bambini, lavorando in piccolo gruppo, di collaborare alla rappresentazione grafica bidimensionale di quanto ideato. Ricchissima è la varietà di prodotti che i bambini hanno realizzato attraverso fasi decisionali e compositive differenti da scuola a scuola. Le foto che seguono, che portiamo a documentazione di questo passaggio, evidenziano **la qualità della partecipazione e dello scambio** che questa occasione di lavoro ha permesso. Perché, come abbiamo ricordato più volte, **il prodotto ha valore in quanto esito dei processi interattivi che ha mosso per essere realizzato ed è necessaria molta attenzione per rendere ragione e documentare ciò che è accaduto tra i bambini a livello processuale mentre realizzavano il prodotto richiesto**, sia esso una rappresentazione grafica, una narrazione, un elaborato di varia natura, un'azione.
Indipendentemente da chi al momento dello scatto della foto avesse la matita in mano, sono

chiare le interazioni mentre, sul foglio, il progetto sta prendendo forma. Alcuni bambini indicano suggerendo integrazioni, altri guardano con attenzione le mosse di chi sta disegnando monitorando l'esito del lavoro. Alcuni osservano da distanze diverse ciò che accade: seduti o accostati al foglio, appoggiando o sovrapponendo le mani e le braccia. Alcuni seguono quanto accade riflettendo su ciò che vedono, altri si occupano del materiale. **Forme diversificate di partecipazione che segnano modi non standardizzati di esserci** rispetto all'attività proposta.



La realizzazione dei prototipi

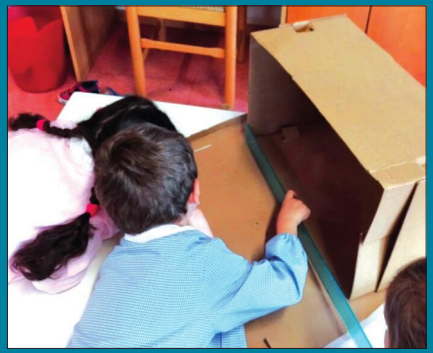
In quasi tutte le scuole le insegnanti hanno proposto ai bambini la costruzione di un prototipo che potesse essere una prima messa alla prova della bontà del progetto definito sulla carta. Durante questa fase di passaggio dalla bidimensionalità del disegno alla tridimensionalità del prototipo **i bambini hanno sempre tenuto vicino a loro il progetto cartaceo per operare continui confronti.**

Realizzare quanto concordato a livello progettuale è servito anche **a ritornare sul progetto disegnato verificandone così la capacità descrittiva e di guida alla realizzazione pratica del prodotto, oltre che mettendo alla prova la funzionalità di alcune scelte.**

I bambini hanno avuto l'occasione di **utilizzare strumenti specifici**, ad esempio per prendere misure e operare confronti, o di fare ipotesi e sperimentare varie strategie per la risoluzione dei problemi che via via si andavano manifestando.

Alcuni progetti originali

- la casa mostruosa
- la casa con la casetta degli uccellini
- il forziere dei pirati
- la casa della Juve
- la casa delle mele
- la casa di Star Trek
- la biblioteca con i bottoni magici



Ad esempio, in un caso, dopo aver preso più volte le misure, i bambini riflettono in corso d'opera:

M.: sul progetto c'era un tetto

P.: però adesso abbiamo deciso che due sono più belli.

E quindi modificano il progetto iniziale realizzando il prototipo con due tetti.

Individuazione del luogo nel quale collocare la piccola biblioteca

Le proposte dei bambini, volte a individuare la postazione migliore in cui collocare le Little Free Library, hanno evidenziato, pur nella varietà delle esperienze realizzate e nella distintività degli elementi che le hanno caratterizzate, l'**idea comune che la piccola biblioteca dovesse essere in un luogo frequentato abitualmente e accessibile a tutti.**

"Nel giardino del comune – dichiarano i bambini di Taio – vicino alla scuola perché così tutti ci possono andare".

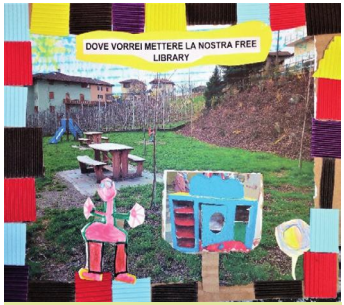
"A Campodenno – dicono i bambini della scuola – c'è un parco giochi. Bisogna andare dritti, ci sono tante case e una stradina... è pieno di erba. È bello perché c'è anche un parco giochi. Ci sono i tavoli, per leggere e guardare i libri. Quando non si leggono i libri si può giocare, ma non disturbare troppo o urlare".

Ecco come si confrontano i bambini di Mollaro:

Ins.: ma se collochiamo la casetta nel nostro giardino, che alla sera è chiuso perché noi chiudiamo il cancello, poi non può entrare più nessuno a prendere i libri. Come risolviamo?

M.: Io ho pensato che facciamo da un'altra parte!

A.: Sì, dai, che è meglio! Facciamo da un'altra parte e poi



Dove possiamo metterla questa casetta?

- Di fuori sull'erba, nel nostro giardino
- Ma non la vede nessuno nel nostro giardino perché quando è chiuso non possono venire
- Serve collocarla in un posto dove possiamo sederci

portiamo una panchina dove mettiamo...
S.: Delle nostre?
C.: Ma no, sono piccole. Come fanno i bambini più grandi?
A.: È vero. Allora ne compriamo una grande, ma poi portiamo anche una piccola nostra per i bambini...
[...]
C.: Dobbiamo decidere dove metterla e dove mettere la casetta.
A.: Io decido che dobbiamo decidere e prima andare a vedere.
M.: È vero. Dobbiamo vedere e poi decidere.
Ins.: Allora proviamo a uscire nel paese?
E.: Sì, vediamo posti belli.

Oltre all'accessibilità un altro elemento riguarda il fatto che **il luogo debba essere sicuro.** L'importanza di individuare il luogo più funzionale per collocare le Little Free Library ha implicato il fatto di esplorare il territorio, **valutare sul posto la percorribilità di alcune ipotesi formulate a scuola**. Anche in questo caso, tratto trasversale comune a più progetti proposti dalla Federazione e aspetto metodologico sempre sostenuto, uscire sul territorio diventa elemento centrale della didattica. Familiarizzare con gli ambienti del contesto nel quale si abita, sperimentare in prima persona insieme agli altri la funzionalità di alcune proposte, riformulare le proprie ipotesi sono **passaggi capaci di permettere al ragionamento collettivo di crescere e di svilupparsi.** Inoltre sono un'altra occasione per dare, come abbiamo evidenziato più volte, "visibilità" all'infanzia, per dare "voce" a un modo originale di essere scuola e di interpretare le sollecitazioni educative contemporanee.

La decisione insieme del progetto vincitore

Un passaggio sicuramente rilevante è stato quello di guidare tutto questo fermento progettuale verso l'individuazione di uno o più progetti che fosse esito di **un processo democratico e partecipato di co-costruzione di una decisione condivisa**.

A questo argomento, sicuramente molto rilevante per l'evoluzione e la ricchezza che sta assumendo sia sul piano cognitivo che sul piano dello sviluppo delle competenze di cittadinanza, sarà promettente poter dare spazio adeguato nelle prossime documentazioni sia all'interno delle scuole, sia sulla nostra rivista.

Qui ci preme evidenziare come le insegnanti abbiano promosso e sostenuto **modalità differenti per guidare i bambini alla scelta di uno fra i tanti progetti proposti**. Nel corso degli anni molte sono le forme che questo processo ha assunto. Dalla iniziale e comprensibilmente ancora oggi molto diffusa scelta attraverso la votazione di maggioranza – cosa per altro valida e alla base anche del meccanismo delle elezioni e votazioni della nostra democrazia – **si stanno sviluppando forme nuove che sostengono maggiormente la riflessione e il ragionamento**.

Ad esempio i bambini di Spormaggiore arrivano a individuare un unico progetto confrontando le tre ipotesi proposte dai differenti piccoli gruppi, individuando in ciascuna un elemento di forza. Così di una proposta si sceglie la scritta che individua il titolare della casetta (scuola dell'infanzia), di un'altra l'altezza ritenuta giusta perché a misura di bambino e della terza la forma del tetto e l'idea degli scaffali.

Ulteriore elemento di sviluppo riguarda l'accompagna-

I bambini si confrontano su quali caratteristiche dei diversi progetti elaborati siano maggiormente valide.
Riprogettano quindi una nuova casetta che tenga conto dei ragionamenti fatti.

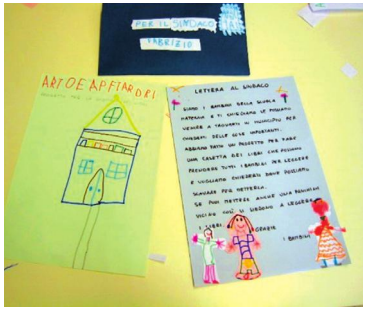
mento da parte delle insegnanti nel sostenere tra bambini l'argomentazione delle proprie posizioni e **giungere così a scegliere o meno una proposta non unicamente col criterio della maggioranza, ma sulla base di una spiegazione ragionata** del perché un'idea possa essere ritenuta valida. Ad esempio a Denno i bambini scartano la casetta di forma rotonda perché, anche se ritenuta interessante e originale, i libri scivolerebbero o non si potrebbero tenere bene in ordine. Piace, invece, il tetto grande perché l'acqua scorre giù più efficacemente o piace la struttura su tre piani perché "ci stanno più libri".

I rapporti con le istituzioni

Un elemento significativo ha riguardato poi il rapporto con le istituzioni. In tutti i casi i bambini si sono rivolti al sindaco del paese per concordare il luogo in cui installare la Little Free Library e chiedere tutte le autorizzazioni necessarie. Nel caso di Tuenno un bambino si è fatto portavoce di tutto il gruppo chiamando al telefono gli uffici comunali per concordare l'appuntamento con il sindaco. Nel caso di Segno è stata fatta richiesta formale con lettera e relativa risposta scritta e protocollata. I tecnici comunali e gli assessori competenti hanno dato il loro contributo con **indicazioni volte a integrare i progetti dei bambini,** anche nella direzione di garantire che tutto avvenisse in sicurezza e che potesse durare nel tempo.

A Denno i bambini hanno consegnato al sindaco una richiesta di autorizzazione, recandosi poi in comune a presentare il progetto e successivamente **andando sul luogo concordato per l'installazione della casetta per fare ulteriori verifiche**.

Anche i Presidenti delle scuole sono stati coinvolti in questi passaggi e i bambini hanno avuto molte occasioni per poter presentare le proprie ipotesi progettuali.



Coinvolgimento dei genitori

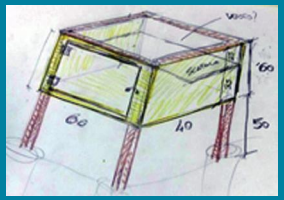
Il coinvolgimento dei genitori, aspetto sempre molto curato nelle nostre scuole, si è connotato all'interno di questa esperienza in modo significativo e coinvolgente. Tre sono state le dimensioni rilevanti e originali che vogliamo sottolineare.

La prima dimensione ha a che fare con la **possibilità da parte dei genitori di confrontarsi, riconoscere e dare pieno valore al pensiero dei bambini e alla loro capacità progettuale**.

I genitori coinvolti nella realizzazione operativa delle casette, infatti, sono rimasti il più fedeli possibile ai progetti cartacei e ai prototipi realizzati dai bambini, concordando con loro in molte occasioni ogni fase di lavoro e riaprendo il confronto ogni volta che il passaggio dal progetto alla sua realizzazione pratica poneva delle problematiche e richiedeva quindi delle rivisitazioni in corso d'opera.

Osservati i progetti e realizzandone talvolta uno più tecnico, si sono messi all'opera tenendo sempre vicino il prototipo proposto dai bambini. Un lavoro intrecciato, integrato e con continui reciproci rimandi.

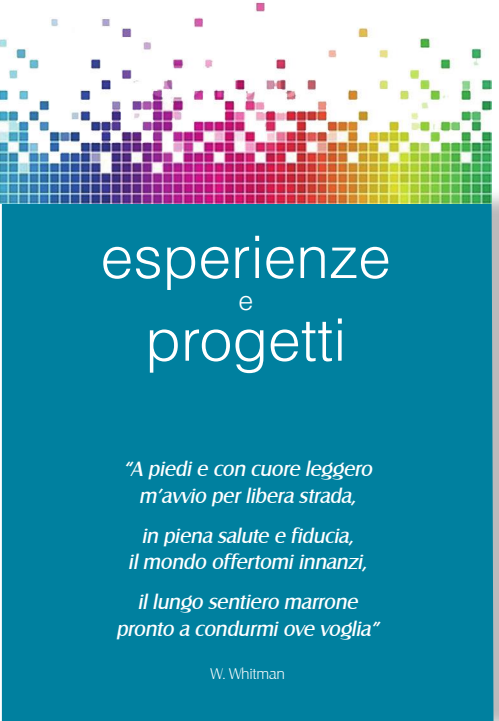
I genitori, nel realizzare le casette ideate dai bambini, tengono a fianco i progetti cartacei e i prototipi realizzati a scuola confrontandosi costantemente con questi.



Il secondo aspetto rilevante è che questa attivazione dei genitori – non come semplici "spettatori/ricettori", né come propositori di momenti dedicati ai bambini – ma come interlocutori competenti rispetto alla realizzazione delle casette, **ha permesso ai bambini di confrontarsi con la fattibilità dei progetti concordati**, trovandosi quindi a dover argomentare le proprie scelte, a trovare nuove soluzioni, ad accettare alcune rivisitazioni necessarie.
Il terzo aspetto è stato poi l'interessante movimento di collaborazione e partecipazione tra famiglie che però non si è fermato all'interno del perimetro della scuola, né si è esaurito a conclusione del progetto. **Le relazioni aperte e curate**, grazie all'occasione offerta dalla scuola di un contesto di collaborazione, **si sono in alcuni casi consolidate, creando un clima di reciproca fiducia e dando vita a legami che sono proseguiti anche al di fuori della proposta della scuola**.

Progetti generativi

Un ulteriore tratto caratterizzante questo progetto è che **ha generato nuovi sviluppi** sia diffondendosi in altri Circoli di coordinamento, sia dando vita nel Circolo di Cles 2 alla realizzazione di una Piccola guida che permetterà di conoscere e frequentare tutti i luoghi nei quali le *Little Free Library* sono state collocate. La generatività dei percorsi di apprendimento, **l'idea quindi che una proposta educativo-didattica continui a svilupparsi dando vita a ulteriori esperienze**, è un aspetto distintivo di una progettualità di qualità che la Federazione sta promuovendo nelle scuole.



Mori: progettare esperienze di partecipazione

di Elena Scartezzini e Maria Grazia Tranquillini*

La gita di sezione, l'uscita didattica sono esperienze forti per i bambini e impegnative per le insegnanti che si trovano a gestire il gruppo in un ambiente esterno meno protetto di quello sperimentato quotidianamente a scuola. I bambini vanno guidati per strada, occorre stare attenti che non incorrano in pericoli, che non perdano il gruppo, che partecipino a ciò che le insegnanti hanno programmato di far loro scoprire. Contemporaneamente **è importante tenere traccia di ciò che accade per permettere ai bambini di rielaborare successivamente l'esperienza e per poter creare legami tra le diverse proposte anche in vista della documentazione**. Per tutti l'impegno è su più piani e a più livelli.
Ci siamo chieste come possiamo fare per rendere queste uscite dei momenti rilassati, sicuri e di crescita per i bambini.
L'esperienza maturata realizzando, negli anni passati, altre Piccole guide ci ha spinte a partire da alcuni assunti pedagogici che altre volte avevamo lasciato in secondo piano. **La nostra program-**

* Insegnanti della scuola equiparata dell'infanzia "Maria Peratoner" di Mori

mazione è passata da un coinvolgimento prevalentemente centrato sugli aspetti organizzativi dell'esperienza a una maggiore attenzione al punto di vista dei bambini e a una nostra analisi riflessiva.
In fase di progettazione abbiamo scelto di spostare il nostro punto di vista e abbiamo guardato il bambino come competente; un bambino in grado di cogliere la realtà che lo circonda sotto diversi aspetti, capace di affrontare situazioni nuove, di apprendere e di adeguarsi a ciò che sta vivendo. Realizzare una nuova Piccola guida è stata l'occasione per riflettere su cosa sia importante considerare e quali siano i pensieri progettuali necessari da compiere.

Come si progetta una Piccola guida

Il progetto "Piccole guide per grandi scoperte" ha tra le sue caratteristiche distintive un contatto vivo e concreto con il territorio e le sue opportunità, con i luoghi e i contesti che i bambini incontrano negli ambienti nei quali vivono. Innanzitutto dunque **abbiamo pensato di dare grande valore al viaggio. Lo abbiamo preparato con cura e per tempo**. Occorre infatti scegliere una meta che sia interessante per i bambini e che contemporaneamente dia la possibilità di scoprire e meravigliarsi. In un'ottica che vuole il bambino costruttore attivo del proprio sapere è necessario e imprescindibile partire dal suo pensiero. La metodologia del piccolo gruppo e il progetto "Il Concilio dei bambini" bene si prestano a svolgere questa funzione.

Dal diario di sezione

Sette bambini seduti intorno al tavolo cercano di dare risposta al problema posto dalle maestre.
Ins.: Avete proposto di andare a fare una gita a piedi quando sarà primavera. Dobbiamo trovare una meta, cioè dire dove vogliamo andare. Voi avete qualche idea?
Giulia: Montalbano
Pietro: La gelateria vicino al semaforo.
Diego: Le trincee di Ravazzone.
Giorgi: La piazza della chiesa.

Mariglen: Il panificio vicino alla piazza.
Elisa: Andiamo a vedere i trattori.
Giorgia: Anzi no! Andiamo a Loppio a vedere il formaggio fatto di sassi.
Pietro: A Loppio a vedere le anatre e lo stagno.
Elisa: A Loppio a me piace il campo di melograno dove c'è la Madonnina... c'è il campo e ci sono le pannocchie.
Giulia: A Loppio c'è il lago, ma io non l'ho mai visto. Emma diceva che c'è anche un'isola che non c'è.
Ins.: Mi pare di capire che Loppio abbia tante cose interessanti. Vi piacerebbe andarci... siete tutti d'accordo?
Bambini: Sì.

La scelta della meta è importante, ma quando si parte bisognerebbe sempre auspicare che il viaggio per raggiungerla sia il più articolato possibile in modo da poter accumulare una gran quantità di tesori. In questo caso **il viaggio non è solo fisico, ma anche e soprattutto cognitivo**.
La domanda che a ogni *step* di progettazione risuonava nei nostri pensieri era: "Dove vogliamo condurre questi bambini?" Il "dove" assumeva vari significati, da quello fisico del luogo da visitare a quello mentale e pedagogico. Era uno spazio di tempo in cui liberare i pensieri e i desideri dei bambini. Volevamo nuovi modi di stare assieme cercando accordi per progettare nuovi spazi sia fisici, sia di relazione. Da quella prima domanda: "Dove andiamo?" si è aperto un mondo. Abbiamo avuto bisogno di **tempo per ascoltare i desideri dei bambini**. Da questo ha preso vita un autentico processo educativo fra individui in una condizione di sostanziale parità e di libertà di esprimersi. I tempi di realizzazione del progetto si sono allungati: abbiamo dovuto attendere, ma quest'attesa non è stata un elemento limitante o negativo da affrontare "*prima*" che si verificasse altro; è stata l'occasione per distendersi, avere delle aspettative, mirare a ciò che i bambini ritenevano veramente importante per loro in quell'occasione. **L'attesa ha implicato una tensione "*verso qualcosa*"**; ha permesso ai bambini di confrontarsi per risolvere i problemi pratici che di volta in volta si presentavano.

Dal diario di sezione

Alcuni giorni dopo sempre gli stessi bambini si confrontano per capire come organizzare il viaggio fino a Loppio.

Ins.: Per andare a Loppio come pensate di fare?
Diego: Basta prendere la bici. Io con papà vado dai nonni.
Elisa: I piccoli non ce la fanno.
Pietro: Andiamo in macchina... però a noi serve un pullman perché noi siamo in 25 e una macchina da 25 non esiste.
Giorgia: O andiamo in limousine, o usiamo il mio camper.
Diego: Telefoniamo ai pullman perché i pullman grandi vengono davanti al cancello.
Pietro: Se ci sono le rotaie andiamo in treno.
Giulia: Il treno non c'è più. Prendiamo il pullman.
Pietro: Partiamo alle 8.00 ...no alle 10.00 e stiamo fino alle 13.00.
Giulia: Stiamo lì a mangiare, portiamo uno zaino con dentro le cose.
Giorgia: Io porto i tramezzini e i succhi.
Diego: Il panino con il würstel.
Pietro: Le ciambelle.

Altre volte, inaspettatamente, mentre in sezione si stava facendo altro, qualcuno proponeva un nuovo quesito, un nuovo aspetto da considerare. Noi insegnanti abbiamo capito e colto la necessità di proporre **un'educazione capace di accogliere queste idee dei bambini e tramutarle in scelte autonome e feconde, risultato di un confronto fra l'idea del singolo e le interazioni gruppali** in cui – grazie alle specifiche e consapevoli scelte di conduzione dell'insegnante nel cogliere, rilanciare, mettere in connessione le idee che via via emergevano dal confronto – i bambini convergevano a una decisione.
Elemento importante per procedere con queste modalità di ideazione e sviluppo del progetto è stata la capacità di noi insegnanti di **fare memoria di quanto i bambini esprimevano, chiedevano, desideravano**.

Dal diario di sezione

L'insegnante, guardando la fila dei bambini che vanno in sala da pranzo fa osservare: "Siamo proprio tanti se ci mettiamo tutti in fila".

Alcuni bambini durante il pranzo richiamano l'attenzione della maestra.
Diego: Se siamo così tanti come fate a non perderci quando andiamo a Loppio?
Ins.: Bisogna fare attenzione, pensare a qualche strategia.
Elisa: Diamo la mano al piccolo, lo teniamo forte.
Luca: Ci dividete in gruppetti come fate in classe al pomeriggio.
Sebastian: Per farci stare fermi ci date qualcosa da fare, un tablet.
Ins.: Sono delle belle idee. Certo il tablet non l'abbiamo e poi... non ve lo darei. Ma si può trovare una alternativa.
Luca: Lo costruiamo di carta, ci scriviamo con la matita.
Ins.: Quanti ne dobbiamo costruire?
Pietro: Solo per noi grandi che sappiamo scrivere.

La richiesta di un *tablet* ha attirato la nostra attenzione. Dopo un primo momento di rifiuto e di negazione dettati dal pensiero comune tra gli educatori che questi strumenti limitano lo scambio e l'interazione e che comunque non vadano mai utilizzati "per far star fermi i bambini", **abbiamo cercato di comprendere il perché di questa richiesta**.
Ci siamo confrontate su quale sia la nostra idea di adulti, e in particolare di insegnanti, in merito all'utilizzo di un *device* e quale sia, invece, la visione che ne hanno i bambini. Sicuramente non bisogna abbandonare i bambini alla tecnologia, ma saper trarre da essa l'utile che può rappresentare. La tecnologia infatti è caratterizzata da tanti e diversi elementi tra i quali abbiamo considerato in particolare la dimensione del gioco e della velocità, elementi che per il bambino risultano interessanti. Si deve tenere presente che, mentre per noi adulti *tablet* e *smartphone* sono la tappa più recente di un progresso tecnologico della cui rapida evoluzione siamo stati testimoni negli anni, per i bambini che nascono oggi si tratta di oggetti appartenenti sin da subito alla loro quotidianità, oggetti di uso comune e come tali essi li vivono. Un *tablet* e uno *smartphone* sono visti e vissuti come per noi adulti in passato una macchina fotografica, una videocamera, una televisione su cui rivedere quanto registrato; solo che queste funzioni sono racchiuse, grazie alla tecnologia a nostra disposizione oggi, tutte in un unico oggetto.
Utilizzare questi dispositivi in educazione significa mantenere sempre presente il concetto che

Una piccola chiocciola e un grillo catturati lungo il cammino dalla macchina fotografica dei bambini

ogni *device* elettronico deve sempre rimanere un mezzo, e non un fine. Abbiamo quindi cercato di andare incontro a quanto richiesto dai bambini provando a costruire con loro qualcosa che rispondesse a questo bisogno.

Dal diario di sezione

Ins.: Sebastian ha proposto di portarci un tablet. Secondo lui potrebbe servire per farvi stare fermi. Mi chiedevo se possiamo usarlo anche in altro modo.
Ester: La mamma non me lo lascia usare...ma se devo fare una foto sì.
Asia: Il mio papà ci cerca le vacanze, la mamma le ricette, io e Bianca i cartoni.
Ins: Allora si può usare per farci qualcosa oltre giocare, siete d'accordo? Cosa ne dici Sebastian?
Sebastian: Dico...il mio è sul mobile in castigo!
Luca: Possiamo guardare la strada per l'isola di Sant'Andrea come faccio quando vado in Deutschland.
Giulia: Cerchiamo su internet i nomi delle piante che non conosciamo.
Ester: Io faccio le foto!

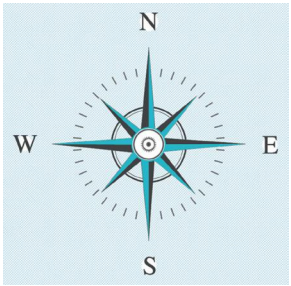
Insieme ai bambini abbiamo trasformato dei block-notes in tablet immaginari su cui prendere appunti dell'uscita: l'ora di partenza e quella d'arrivo, le particolarità viste durante il viaggio, le cose che ci hanno colpito maggiormente durante l'escursione e quali tipi di piante o animali abbiamo incontrato.
Per quanto riguarda la possibilità di fare le foto abbiamo deciso che i bambini potevano utilizzare sia la macchina fotografica sia lo *smartphone* della scuola per scattare fotografie di ciò che colpiva la loro attenzione. Alla base di questa decisione c'era la profonda convinzione che la vera potenzialità educativa dell'esperienza risieda nella possibilità di poterla condividere, in quanto **il bambino cresce e apprende nella relazione, come pure nel rapporto con gli adulti, che lo aiutano anche nella costruzione di senso rispetto ai contenuti ma anche con i pari**, favorendo anche lo sviluppo sociale, attraverso l'apprendimento collaborativo e la condivisione di un'esperienza di gioco.

I bambini hanno detto cosa volevano vedere, scoprire, capire. Di seguito alcune questione emerse:

- Dov'è finito il lago?
- È vero che non c'è più il treno? Perché?
- Dov'è finita l'isola?
- Che scarpe devo dire alla mamma di mettermi?
- Se i piccoli si stancano dove li mettiamo?

Il coinvolgimento delle associazioni

Noi insegnanti abbiamo fatto una ricognizione sul luogo per verificare se fosse un percorso fattibile, per analizzare i rischi e le potenzialità. Abbiamo cercato di **guardare il tragitto con originalità**. Consapevoli che quando un'idea è grande, impegnativa e complessa è necessario farsi aiutare per farla diventare grandiosa, insieme ai bambini abbiamo cercato chi potesse supportarci in questo.
"Mia zia Ester – ci ha detto Asia – conosce la strada. Va sempre a camminare con i suoi amici della SAT. Così abbiamo aperto le porte della nostra sezione ai volontari della SAT e insieme ai bambini abbiamo cercato di fare un programma. Di fronte ad alcune domande i volontari della SAT non hanno saputo rispondere, o meglio hanno ritenuto opportuno chiamare qualcuno di più competente. Abbiamo quindi convolto il gruppo ALBORA e il signor Gigi, esperto e profondo conoscitore della storia locale. Quest'ultimo ha contattato il suo amico che vende formaggi a Loppio per avere un locale abbastanza ampio dove ripararsi dal troppo caldo durante l'attesa del pullman per tornare a scuola. **Insomma una richiesta dei bambini ha iniziato a tessere relazioni, il progetto si è ingrandito, ha richiamato l'attenzione della comunità**.



bussole per viaggiare

Uno spazio per curare approfondimenti attraverso l'indicazione di testi "classici" su questioni, temi, argomenti che arricchiscano traiettorie di crescita professionale. Una guida tra le fonti di riferimento per le nostre cornici teoriche e scientifiche.

Apprendimento e socializzazione dei bambini in una prospettiva socio-costruttivista

di Cristina Zucchermaglio

La letteratura sulla prospettiva socio-costruttivista in educazione è ampia, ricca e diversificata, ma è possibile delineare alcuni autori e saggi fondanti che permettano di acquisire alcune cornici teoriche fondamentali per un primo orientamento significativo.
Un saggio fondamentale che delinea le basi teoriche di tale approccio è quello di Jerome Bruner:

> Bruner, J. (1995). Cultura e sviluppo umano. Una nuova prospettiva. In Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zucchermaglio, C. (a cura di) *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. LED, Milano, 43-60

nel quale l'autore esplora il ruolo della cultura nello sviluppo dei bambini e illustra come tale riferimento sia imprescindibile per guardare alle pratiche di socializzazione con le quali si accompagnano i bambini a diventare membri competenti della cultura in cui vivono.
Per approfondire la dimensione culturale della socializzazione infantile anche in relazione all'acquisizione del linguaggio il riferimento principale è il saggio di Elinor Ochs e Bambi Schiefflin:

> Ochs, E., Schiefflin, B. (2006). Acquisizione del linguaggio e tre storie evolutive. In Ochs, E. *Linguaggio e cultura. Lo sviluppo delle competenze comunicative (a cura di*: A. Fasulo, L. Sterponi). Roma: Carocci (pp.117-158)

nel quale le autrici illustrano, anche attraverso il ricorso a osservazioni e interazioni, come la socializzazione culturale si realizzi attraverso la partecipazione dei bambini alle pratiche discorsive delle loro comunità familiari ed educative. Questo aspetto è ampiamente illustrato, con riferimento a dati interattivi di cene familiari e di interazioni a scuola, anche nel testo di Alessandra Fasulo e Clotilde Pontecorvo:

Fasulo, A., Pontecorvo, C. (1999). *Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola*, Roma, Carocci

Per quanto riguarda in particolare come tale prospettiva abbia anche importanti implicazioni sulla visione dell'apprendimento come processo sociale, interattivo e situato, nonché per la progettazione dei contesti educativi ricchi e sollecitanti, si veda il volume curato da Clotilde Pontecorvo :

Pontecorvo, C. (1997). *Una scuola per i bambini.* Firenze: La Nuova Italia

In questo volume si mostra come la scuola sia un contesto sociale in cui, progressivamente, i bambini crescono e imparano costruttivamente attraverso varie e diverse esperienze, attività e sollecitazioni. Viene posto in evidenza anche come abbia un ruolo rilevante la collaborazione sociale e discorsiva tra bambini, oltre che tra bambini e insegnanti. Per un approfondimento di tale dimensione sociale dei contesti scolastici e della sua valorizzazione ai fini dell'apprendimento si veda il volume curato da Clotilde Pontecorvo, Anna Maria Ajello e Cristina Zucchermaglio:

Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zucchermaglio, C. (1991) *Discutendo si impara. Firenze:* La Nuova Italia.

In particolare nel capitolo "Il contributo della prospettiva vygotskiana alla psicologia dell'istruzione" vengono illustrati e discussi costrutti fondamentali per l'agire educativo in ottica socio-costruttivista quali ad esempio la zona di sviluppo prossimo o lo scaffolding. Nel capitolo "Discutere, argomentare e pensare a scuola. L'adulto come regolatore dell'apprendimento", invece, viene discusso come l'interazione tra bambini sia una fondamentale risorsa educativa da attivare per sostenere l'apprendimento e la socializzazione e come le scelte e le mosse discorsive dell'insegnante siano strumenti essenziali per sostenere discorsi e pensieri ricchi nei bambini.

idee
per
crescere

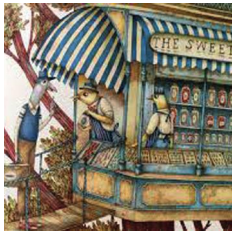
Il venditore di felicità

di Davide Calì e Marco Somà
Kite Edizioni 2018

a cura di Silvia Cavalloro

Come ogni giorno il signor Piccione arriva a bordo di un furgoncino, pronto a consegnare la sua merce preziosa. È infatti un "venditore di felicità". La offre in barattoli piccoli o grandi, in confezioni multiple. Anche in formato famiglia.
C'è chi, a seconda della propria situazione, chiede barattoli mignon per fare piccoli regali, chi cerca di trattare sul prezzo, chi pensa di fare l'acquisto successivamente prenotando su internet. C'è chi ha in mente i propri nipoti. C'è addirittura chi invece non ne vuole di felicità: "È il caso del signor Storno, che è un artista (o almeno pensa di esserlo) e teme che guasterebbe le sue aspirazioni (si sa, l'artista deve soffrire)".
Ma un evento sovverte tutte le aspettative fino a questo punto create con un sapiente linguaggio e una ricchezza di sfumature nelle situazioni presentate. Mentre il signor Piccione riparte lasciando il villaggio, dal suo furgoncino cade un barattolo che viene raccolto dal signor Topo, che aprendolo scopre che il barattolo è vuoto, "proprio come tutti gli altri".
Il mondo raffinatamente illustrato in cui si svolge la vicenda, ricco di piante e di piccole e grandi case, le cui immagini sono dettagliatamente curate e dense di suggestivi particolari, si illumina – nella notte che sopraggiunge – di piccole luci alimentate dal barattolo vuoto raccolto dal signor Topo.
Splendida, poetica, suggestiva questa metafora della felicità come qualcosa di non com-

piuto ma da costruire per gli altri, insieme agli altri. Felicità non come possesso personale, come bene individuale da difendere, ma come "vuoto" appunto da nutrire, far crescere, condividere. Interessante ragionare anche sull'etimologia della parola felicità, sulla storia che dall'antica lingua indoeuropea, attraverso il greco e poi il latino, ce l'ha consegnata densa di un significato che abbiamo poi perso inseguendo il mito di una felicità come possesso. La parola felicità deriva infatti da *felix,* un termine latino tratto dal mondo agricolo, vocabolo che aveva la stessa radice del termine *fecundus* e ne condivideva quindi in parte il significato legato, in entrambi i casi, all'idea di fertilità, di generatività. Questo sottolinea quanto la felicità non sia un prodotto da raggiungere compiutamente, una condizione da ottenere, ma piuttosto una dimensione di cui continuare a prendersi cura. **La felicità chiede di mettersi in gioco, in ricerca**. Chiede di mettersi in viaggio, di camminare, anche se, come ci ricorda il grande Eugenio Montale, per essa "si cammina su fil di lama".



Le immagini sono tratte dall'albo illustrato *Il venditore di felicità*, di Davide Calì e Marco Somà