



AltriSpazi abitare l'educazione

RIVISTA TRIMESTRALE

n. 10 - giugno 2015



riprogettare le routine

contesti educativi pensati
per pensare



l'osservazione
etnografica

un'esperienza di formazione
con gli insegnanti



intercultura a scuola

un videotour per promuovere
sguardi multipli

*direttore***LUCIA STOPPINI***direttore responsabile***SILVIA CAVALLORO**cell. 335 7456112 - silvia.cavalloro@fpsm.tn.it*comitato editoriale***SANDRA BUCCI, SILVIA CAVALLORO
LORENZA FERRAI, SANDRO AMORI
LUCIANO PETERLINI, LUCIA STOPPINI***hanno collaborato a questo numero***MANOLA ALFREDETTI, PASQUALE ARCUDI
DANIELA DALCASTAGNÉ, LUISA FONTANARI,
ILARIA MANCINI, GIULIA TANEL***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
Italianaregistrato presso il Tribunale di Trento
aut. n. 374 del 19.04.82

TRENTO UNOEDIZIONI

sommario - sommario

sommario

editoriale

- contesti di apprendimento di qualità

primo piano

- un ambiente "pensato per pensare"
- l'osservazione etnografica alla scuola dell'infanzia

l'intervista

- a colloquio con Matteo Boato

esperienze e progetti

- videotour: sguardi molteplici per raccontare la propria scuola

dalle scuole

- tenno - dentro la scuola genitori a confronto

idee per crescere

- la grande domanda



editoriale

Contesti di apprendimento di qualità

di Lucia Stoppini

Situati, socialmente connotati, culturalmente interessanti. Così devono essere i contesti operativi, le concrete esperienze di apprendimento che le scuole dell'infanzia associate alla Federazione – attraverso l'impegno quotidiano delle insegnanti – pensano, programmano, attuano per e con i bambini.

Situati perché è solo utilizzando la propria realtà come una risorsa, anche quando siamo di fronte ai suoi vincoli e ai suoi limiti, che permettiamo ai bambini di costruire conoscenza concretamente collocabile attraverso sperimentazioni, verifiche, confutazioni.

Socialmente connotati perché è solo insieme agli altri – bambini e adulti – che possiamo offrire a ciascuno le occasioni migliori per imparare. Questo significa ragionare sui numeri, sui gruppi, sui tempi, sugli spazi, sui materiali perché sia reale la possibilità di apprendere insieme.

Culturalmente interessanti perché solo se sono interessanti le proposte, le esperienze, possiamo pensare di attirare, alimentare, nutrire l'interesse e la curiosità dei bambini. È quindi fondamentale avere a disposizione strumenti che non solo sappiano cogliere quello che interessa di più ai bambini in quel momento (il famoso "partire dagli interessi dei bambini"), ma anche, e soprattutto, permettere loro di avere accesso a nuovi orizzonti di conoscenza e di esperienza.

In questa prospettiva la Federazione, insieme ai formatori, sta sostenendo le scuole per tenere insieme due aspetti che non ha senso tenere slegati e affrontare distintamente: la metodologia del **piccolo gruppo** e la realizzazione di **esperienze ricche e sollecitanti** non solo sul piano dei contenuti o delle relazioni, ma anche sul **piano culturale**.

E in questo numero AltriSpazi dedica un approfondimento proprio al supporto che la Federazione – dentro questa precisa scelta teorico-scientifica e metodologica – offre alle scuole per programmare esperienze di reale apprendimento attraverso le **routine** e attraverso **l'arte**.

La voglia e la capacità di imparare dei bambini nascono con loro, ma si allenano e crescono nella concretezza di

editoriale - editoriale





editoriale - editoriale

una quotidianità ricca, dentro una scuola che sa riconoscere e sa trovare, in ogni momento a sua disposizione, un'occasione buona di apprendimento.

In questa prospettiva le routine non sono solo una necessaria pratica da sbrigare, ma si trasformano in un contesto ricchissimo, decisamente sollecitante se vengono pensate e organizzate in modo che i bambini possano imparare da loro stessi e dagli altri non solo, per esempio, a lavarsi le mani ma, anche e soprattutto, a prendersi cura di chi ne ha bisogno, **a tenere conto dei tempi propri e altrui, a rispettarli, a riprogettarli, a riorganizzarli, a modificarli mediando le esigenze di ciascuno con quelle degli altri.**

Troppo spesso pensiamo, anche noi, che quelle che chiamiamo routine funzionino bene così, indipendentemente da chi le pratica; magari le lasciamo invariate per anni, senza più chiederci perché ci sono e perché sono organizzate così nella nostra scuola (il celeberrimo e ricorrente "si è sempre fatto così e funziona").

L'esperienza realizzata nelle scuole del circolo di Primiero – qui raccontata dalla coordinatrice e dalla formatrice del circolo – risulta interessante ed emblematica proprio sul piano della riprogettazione e della riorganizzazione di questi momenti. Ragionare di routine nella programmazione annuale, non tanto per esse stesse, quanto per i processi di apprendimento che favoriscono, è realmente possibile, oltre che necessario. Nessuno di noi, quindi, si senta escluso dall'appello a **una riflessione professionalmente e collegialmente profonda** su aspetti che consideriamo solo strumentali a una buona organizzazione e che spesso ci fanno perdere ottime occasioni da offrire ai bambini.

Nella direzione di offrire contesti di qualità va anche la proposta formativa realizzata con Matteo Boato che apre alla valorizzazione dell'espressione grafico-pittorica partendo da un'idea più "alta" di espressività e di "arte". A scuola talvolta si propongono ai bambini tecniche anche molto raffinate, ma non di rado si fatica a trasformare queste situazioni in occasione di crescita culturale, nelle quali i bambini non solo possano usare o imparare una tecnica, ma anche **sperimentare diverse possibilità espressive e di confronto tra loro.** Già mettendo loro a disposizione materiali diversi (anche "preziosi", non solo "da bambini") e imparando a considerare realmente quello che i bambini esprimono – da soli, ma anche insieme agli altri – come segnale "serio", non "carino", di modi di costruire conoscenza differenziati, originali, personali e, per fortuna, contaminati anche dagli incontri con gli altri. Il senso estetico, il gusto per le cose belle – soggettivi, variabili, discrezionali – **si affinano e crescono se si ha la possibilità di frequentare la "bellezza" nelle sue molteplici forme,** tutte ugualmente capaci di sollecitare le nostre identità, di alimentare domande, di sostenere la curiosità, il confronto, la contaminazione e il riconoscimento della possibilità di far co-esistere modalità anche opposte di preferenze, gusti, sensibilità. Questo ha come conseguenza la necessità di disporre di strumenti molto concreti che sostengano prima di tutto le competenze degli insegnanti non solo nei contenuti – quelli artistici, ad esempio – ma soprattutto nei modi attraverso i quali permettere ai bambini di utilizzare linguaggi diversi per raccontare, raccontarsi e per guardare la realtà, quella che si vede e quella che non si vede, arricchendola del contributo di chi ha prospettive diverse.





Un ambiente "pensato per pensare"

Riprogettare il tempo-scuola tra attività e routine

di Manola Alfredetti e Daniela Dalcastagnè

primo piano



Nella vita quotidiana di ciascuno le routine rappresentano una successione confortante e ricorrente di gesti, abitudini e comportamenti che ritornano in maniera prevedibile e che di solito scandiscono il passare del tempo conferendo una struttura alla nostra esistenza sociale. Dal punto di vista socio-cognitivo le routine sono una delle **risorse che tessono la trama della vita, dentro e fuori la scuola, attraverso una precisa funzione organizzatrice**. Rappresentano quegli scenari, relativamente stabili, che ci consentono, proprio grazie alla loro prevedibilità, di compiere una sequenza di azioni senza troppe esitazioni. Si configurano come esperienze che continuano senza modificazioni vistose, passando sotto silenzio, come se fossero ai nostri occhi qualcosa di ovvio. E forse è proprio questo il punto.

Pensate cosa succede quando si salta una routine, ad esempio quando si passa una notte in bianco. La sensazione di solito è quella dello spaesamento e del disorientamento. Si è interrotta una ritmicità, vengono meno quei passaggi relativamente automatici che possiamo compiere a un basso livello di impiego di risorse cognitive, sociali, emozionali. Senza le routine sarebbe un navigare a vista: ogni giornata andrebbe continuamente reinventata e ogni azione andrebbe ogni volta progettata, esplicitata e spiegata rendendo la vita quotidiana caotica, imprevedibile e lo scorrere delle esperienze estremamente faticoso. Come dei **presupposti taciti del nostro agire, tanto più efficaci quanto meno tematizzati**.



Tempi e contesti della giornata a scuola

Momenti che si susseguono quotidianamente nella giornata del bambino:

7.30 – 8.30	anticipo
8.30 – 9.00	entrata
9.00 – 9.45	gioco libero e attività di sezione
9.45 – 10.00	merenda di frutta
10.00 – 11.45	attività di intersezione
11.45 – 12.00	servizi igienici e preparazione al pranzo
12.00 – 13.00	pranzo
13.00 – 14.00	gioco libero e attività di sezione
13.15 – 13.30	prima uscita
13.15 – 15.00	riposo
14.00 – 15.00	attività di laboratorio e di sezione
15.00 – 15.15	preparazione per l'uscita
15.15 – 15.30	uscita
15.30 – 17.30	formazione del gruppo posticipo, merenda, attività posticipo



A scuola questi momenti di routine sono solitamente collegati al prendersi cura di bisogni fisiologici: mangiare, alternare il ciclo sonno-veglia, vestirsi-svestirsi. Questa funzione di orologi viventi ha tanto più valore per i **bambini che ancora non padroneggiano bene gli strumenti culturali e pratici di comprensione e previsione dello scorrere del tempo**, fungendo da elementi di orientamento: "Dopo pranzo arriva la mamma!"

Occuparsi di routine a scuola

Tematizzare le abitudini e occuparsi di questi momenti, spesso connessi a una dimensione corporea e fisiologica, nella formazione delle insegnanti e nelle pratiche di progettualità a scuola risponde a molteplici motivi.

Il primo ha a che fare con una riflessione di ordine strettamente organizzativo: nella pianificazione del tempo scuola quanto tempo occupano i momenti di routine? Di solito l'articolazione quotidiana delle attività nelle nostre scuole non si scosta di molto dall'esempio che abbiamo riportato qui a fianco.

Con un semplice conteggio si può vedere come **almeno i tre-quarti del monte ore complessivo che i bambini trascorrono a scuola è impiegato in momenti di routine o di passaggio.**

Già questo, tenuto conto del mandato istituzionale e sociale del fare scuola, ci pare un buon motivo per fermarsi a ripensare e progettare questi tempi: i momenti che "ri-corrono" debbono essere intesi non tanto come un mero ripetersi di gesti, quanto come **importanti occasioni da promuovere cogliendone le potenzialità educative e di sollecitazione di processi di apprendimento.** Questo per rendere il tempo scuola ricco, proficuo e realmente incisivo sui processi di sviluppo dei bambini. La progettualità, e le con-





Reinterpretare il proprio ruolo

Sono tanti gli aspetti che entrano in gioco nella configurazione dei diversi momenti di routine. Sollecitano un'attenzione progettuale, un mettere pensiero e cura organizzativa coinvolgendo le diverse professionalità. Anche i cuochi nel confezionamento dei pasti sono implicati nel considerare e proporre strategie innovative per coinvolgere i bambini e renderli protagonisti. Così nuovi alimenti e ricette, nuove modalità di presentazione, possono fare la differenza e portare quella freschezza capace di dare vitalità alle tradizioni consolidate.

Ecco il contributo di Micaela Orler, cuoca della Scuola dell'infanzia di Mezzano.



La scuola, come la famiglia, può giocare un ruolo fondamentale per migliorare il rapporto dei nostri bambini con il cibo. Mangiare non deve essere solo una necessità di sopravvivenza, ma un piacere conviviale.

È compito degli adulti dare ai bambini un modello

(continua a pag.8)

seguenti implicazioni in termini di scelte consapevoli e intenzionali, corre il rischio altrimenti di concentrarsi su una piccola, seppur significativa, porzione di tempo e di lasciare impensato ed estemporaneo il resto dei momenti della giornata scolastica.

Questa riflessione, che già potrebbe bastare, è ulteriormente supportata da considerazioni che guardano non solo all'ordine quantitativo del tempo delle routine, ma che entrano anche nel merito di ciò che avviene in questo tempo.

Possiamo considerare le routine esperienze ricche di tante sollecitazioni:

- **cognitive**, in quanto le abitudini sono il risultato e il pretesto di tanti **saperi nascosti** che si manifestano nelle pieghe del quotidiano; nel loro nucleo queste conoscenze tacite consistono in un saper fare "irriflesso" e in un saper riconoscere "immediato" sostenuto tuttavia da diverse funzioni di memoria, di progettualità e di prefigurazione di azioni;
- **emozionali**, in quanto rappresentano un **momento distensivo e rassicurante** proprio grazie alla relativa prevedibilità lontano dalla logica produttivistica che a volte caratterizza l'andamento delle attività della scuola;
- **affettive e relazionali**, in quanto le routine non solo sono rassicuranti perché prevedibili, ma sono anche **situazioni connotate da numerosi scambi interattivi, discorsivi e da esperienze condivise**.

Un percorso formativo a sostegno delle pratiche

Alla luce di tutte queste considerazioni, a conclusione dell'anno scolastico 2012-2013, le insegnanti di alcune scuole dell'infanzia del Circolo di Primiero hanno espresso il bisogno di ripensare le routine **riprogettandole come occasioni utili a favorire esperienze di socializzazione e scambio tra bambini, arricchenti in termini di partecipazione e di crescita a livello di competenze**.

Ecco alcune loro riflessioni condivise nel seminario conclusivo del maggio 2013:

- "(...) *l'idea e il bisogno di adattare le modalità di piccolo e grande gruppo anche nei momenti di routine, cercando di capire e trovare il momento adatto per inserire queste modalità nei tempi della scuola, ci hanno spinto a riflettere su alcune scelte*".



alimentare corretto, accompagnandoli nella scoperta della varietà dei cibi, facendo assaggiare anche ciò che è nuovo o insolito e facendo riscoprire l'importanza di alcuni piatti. Quest'anno, ad esempio, a scuola abbiamo approfondito la ricerca di ricette innovative come quelle a base di legumi. Indispensabile è stato cercare di presentare il cibo in modo semplice ma accattivante, rendendo le portate piacevoli anche alla vista, ovviamente sempre tenendo conto dell'equilibrio nutrizionale calorico. È così che i bambini, se quello che c'è nel

- *"Intendiamo considerare il processo di investimento anche nelle routine".*
- *"Abbiamo osservato e percepito nell'ambiente scuola alcuni momenti di disarmonia e confusione tra i bambini (ad esempio nel momento del pranzo, durante la lavatura dei denti); questo ha portato noi insegnanti a porci delle domande e confrontarci riguardo all'organizzazione di tempi e modi nella giornata scolastica."*

A partire da queste sollecitazioni è stato organizzato un percorso formativo finalizzato a sperimentare e promuovere innovazione nei momenti di routine e di passaggio accompagnando le insegnanti a ripensare tali situazioni alla luce delle conoscenze maturate nella formazione degli ultimi anni: modalità di raggruppamento dei bambini in piccolo e grande gruppo; allestimento di contesti utili a favorire l'interscambio tra pari; utilizzo di dispositivi per promuovere le dimensioni educative dei momenti di transizione.

Il percorso formativo sulle routine ha coinvolto, nel corso dell'anno scolastico 2013-2014, tre scuole dell'infanzia del Circolo (Fiera di Primiero, Tonadico e Transacqua). A partire dall'**analisi delle videoregistrazioni di alcuni momenti routinari** delle tre scuole (la merenda a metà mattina, il pranzo, il dopo-pranzo) le insegnanti si sono interrogate sulle problematiche emerse, sulle difficoltà vissute, ipotizzando delle modifiche da introdurre, delle nuove metodologie da sperimentare. Durante tale percorso è stata data enfasi alle esperienze giornaliere di routine, in quanto **occuparsi del quotidiano ha**

permesso di avere accesso a significati condivisi potendone vedere la realizzazione pratica attraverso l'utilizzo di materiali documentari ricchi e sensibili al contesto. Tutto questo rispettando l'unicità e la peculiarità delle diverse situazioni e cercando di sviluppare riflessioni e conoscenze situate e locali, magari meno generalizzabili ma sicuramente più "reali", riconoscibili e utili nel concreto per le insegnanti stesse. Nel corso del presente anno scolastico gli incontri di riflessione e analisi dei momenti di routine e di passaggio hanno riguardato invece tutte le scuole del circolo per permettere un confronto tra le diverse pratiche

PANE INDIANO DI CECI AL PROFUMO DI ZENZERO



INGREDIENTI

500 g di farina di semi
dura di grano duro
200 g di ceci
1 cucchiaino di semi
di cumino
1 cucchiaino di
zenzero
olio




Del gusto del cibo

Immaginare come si realizza
il cibo è un'attività che
porta a nuove scoperte di
sapori, di consistenze,
di colori, di profumi.
L'esperienza di gustare
il cibo è un'attività che
porta a nuove scoperte di
sapori, di consistenze,
di colori, di profumi.

piatto è anche gradevole da vedere, assaggiano giocando a indovinare cosa stanno mangiando e magari scoprono che, anche gusto e forma inconsueti, possono essere graditi quanto i cibi conosciuti. A volte, per non far apparire il piatto della portata principale "troppo pieno", abbiamo proposto due

(continua a pag. 9)



pietanze anche con lo stesso alimento cucinato in forma diversa.

Però i bambini, nonostante le nostre attenzioni, sanno anche dire "a me non piace". Qualche volta succede ed è giusto che loro possano esprimere un dissenso. Per la cuoca può essere inizialmente scoraggiante, ma è da stimolo per una continua ricerca. Tutti abbiamo bisogno di tempo perché una novità diventi abitudine".



provate, per condividere e confrontare scelte e metodologie adottate, per ricercare le modalità più promettenti e valorizzare le pratiche migliori. In questo modo la formazione si configura come uno strumento di accompagnamento e sostegno alle sperimentazioni e innovazioni che le scuole stanno realizzando.

Le routine sono uno scenario complesso: tanti attori, tanti ambienti, tante scelte in gioco, tante sperimentazioni

La riprogettazione delle routine ha sollecitato a ragionare in maniera non lineare chiamando in causa le difficoltà e le potenzialità della gestione di contesti complessi. Le routine sono situazioni nelle quali si **estendono i confini delle sezioni** implicando, più di altri momenti, l'uso di spazi comuni e rendendo perciò significative le scelte di progettazione e allestimento.

Entrano qui in gioco diversi attori, spesso tanti bambini assieme, più figure e più ruoli professionali che si devono armonizzare. Non solo tante presenze, ma ciò che spesso rende compositi e complicati questi momenti sta anche nel fatto che le diverse figure sono chiamate ad agire e muoversi in **zone di confine tra professioni**, nelle quali ciascuno mette in gioco un bagaglio di competenze che si situano all'incrocio tra sfere di saperi, pratiche e valori diversificati richiedendo a ciascuno di mettere in discussione e dilatare gli assunti e i nuclei portanti della propria professionalità.

In tal senso una riprogettazione innovativa dei contesti di routine (ma non solo di quelli) che risulti poi realmente incisiva non può, a nostro avviso, che coinvolgere tutti gli attori, a vario titolo e con vari ruoli, chiamati in causa. Le routine sono state pensate infatti come **pratiche a sostegno di una visione d'insieme socialmente costruita tra i diversi membri con differenti attività, funzioni e responsabilità**. Una visione che si allontana dalla percezione di un fare coi bambini che deve sottostare a contingenze che qualcun altro impone e che invece valorizza un co-costruire, un co-progettare e un realizzare assieme in un'ottica di sinergie di ruoli, con un grado maggiore di consapevolezza.

In tal senso, parallelamente al percorso formativo delle insegnanti, sono stati proposti due altri itinerari formativi: uno iniziato nel 2012 e tutt'ora in corso che coinvolge i componenti dei Consigli Direttivi e dei Comitati di gestione delle scuole dell'infanzia del Circolo di Primiero; il secondo iniziato proprio quest'anno con cuochi e personale ausiliario.



Come riprogettare le routine: il punto di vista delle insegnanti

La routine, per definizione, è un momento che si ripete uguale a sé stesso, un'abitudine e, in quanto tale, **difficile da stravolgere, da riorganizzare se non per un motivo valido**. Ed ecco appunto che la formazione degli ultimi due anni ci ha dato modo, attraverso un radicale cambio di punto di vista, di trovare le motivazioni e le modalità per un intervento mirato su questi momenti. In particolare, attraverso l'analisi di una videoregistrazione del momento del pranzo, **ci siamo messe fortemente in discussione, rilevando debolezze e criticità**. Siamo ripartite da queste. Consapevoli che ne avremmo guadagnato in benessere sia dei bambini che nostro. Nella nostra scuola la merenda, peraltro appena inserita, ci è sembrata da subito macchinosa e pesante al punto che per alcuni bambini mangiare la frutta era diventato un momento tutt'altro che piacevole e costruttivo e il nostro intervento era indispensabile per tagliare, imboccare e spronare i bambini a mangiare. Il cambio inserito, usare più spazi anziché la sala da pranzo dividendo il gruppo a metà, ha alleggerito significativamente questo momento. **I bambini, trovandosi in situazioni più contenute, richiedono solo sporadicamente l'intervento delle insegnanti**, consumano in modo più veloce e in quantità maggiore la frutta, gestendo in modo quasi completamente autonomo la distribuzione e il riordino; l'inserimento della ciotola al centro del tavolo

(continua a pag. 11)

Il percorso formativo per i componenti dei Consigli Direttivi e dei Comitati di gestione

Nel corso dell'anno scolastico 2013-2014 è stato proposto un percorso formativo, intitolato "L'educazione è in tutti i momenti", che ha permesso ai partecipanti di conoscere da vicino le pratiche educative delle scuole, maturando una consapevolezza dell'importanza educativa di tutti i momenti scolastici. Gli incontri si sono configurati come un esercizio di cittadinanza attiva per la collaborazione alla creazione di contesti "pensati per pensare". Il percorso formativo si è strutturato nei seguenti incontri:

- **"Fare scienza con i bambini"**: l'incontro, condotto dal dott. Marco Testa, ha coinvolto i partecipanti in un approfondimento su come fare scienza a scuola con i bambini. Condividendo il percorso svolto in parallelo con le insegnanti, il formatore e i volontari hanno discusso sulle metodologie più adatte per affrontare argomenti scientifici con i bambini, sottolineando l'importanza della sperimentazione pratica, dell'imparare facendo, del far nascere ipotesi, evitando risposte chiuse e soluzioni date dall'adulto. Un incontro per comprendere l'importanza della progettazione (dei contesti, delle attività, delle metodologie) e l'attenzione dedicata a questo aspetto da parte delle insegnanti sia nella formazione che nei momenti di programmazione.
- **"Un ambiente pensato per pensare" e "Progettualità condivisa"**: questi incontri, condotti dalla dott.ssa Alfredetti, hanno accompagnato i volontari a ragionare sul valore educativo sia dei momenti di attività sia dei momenti di routine, evidenziando come entrambi rappresentino, se pensati e programmati con attenzione, importanti occasioni di apprendimento. Inoltre dalle riflessioni è emerso come le scelte organizzative e gestionali (l'acquisto di materiali, la strutturazione degli spazi) siano fondamentali nel favorire l'attivazione di processi di apprendimento durante le routine.



A fine anno scolastico, al termine del percorso di formazione svolto dalle insegnanti e dai gestori, si sono



dà ai bambini **l'opportunità di autoregolarsi e la percezione che noi ci fidiamo di loro.**

Anche a pranzo abbiamo cercato di inserire modalità diverse e, mettendoci dal punto di vista dei bambini, ci siamo rese conto che fare il bis del secondo risultava faticoso perché il carrello era troppo alto: tenere il piatto con una mano e servirsi con l'altra stando in punta di piedi era più da giocolieri che da bambini! Abbiamo quindi predisposto un tavolo ad altezza bambino sul quale vengono posati i tre vassoi del secondo e così i bambini hanno la possibilità di appoggiare il loro piatto e servirsi a piacere. **Il tavolo non è appoggiato al muro e i bambini possono girarvi intorno avendo modo di scambiare chiacchiere, commenti e offrirsi aiuto.**

Anche il ruolo del cameriere ora dipende meno dalle insegnanti; infatti sia la gestione temporale che le modalità organizzative sono lasciate al "tavolo" e, con l'inserimento di un aiutante, **le responsabilità e i compiti sono distribuiti e condivisi.**

Ci stiamo sempre interrogando e confrontando sulle sfide che la routine ci sta lanciando, non con l'intento di creare grandi sconvolgimenti, ma **riflettendo su quali metodologie utilizzare per rendere questi momenti significativi e ricchi di saperi nascosti.**

Pensiamo che per affrontare altri cambiamenti sia indispensabile coinvolgere anche il personale cuoco e operatore d'appoggio in un processo di confronto e condivisione.

*Le insegnanti della scuola dell'infanzia di Tonadico
Carla Longo e Susanna Nami*

tenuti **due incontri comuni tra insegnanti e volontari** con l'obiettivo di coinvolgere tutti gli attori sociali implicati nella vita della scuola in un processo di scambio, riflessione e discussione sulle risorse e competenze da consolidare, sulle innovazioni apportate e da apportare nella pratica didattica e sui possibili cambiamenti di tipo organizzativo da progettare. I due incontri (uno con le scuole di Fiera, Transacqua e Siror con i rispettivi componenti di Enti e Comitati e uno con le scuole di Tonadico, Mezzano e San Martino con i rispettivi componenti di Enti e Comitati) sono stati condotti dalle insegnanti che hanno presentato, attraverso l'utilizzo di videoregistrazioni, le pratiche innovative introdotte in corso d'anno sia nelle attività che nei momenti di routine. Questi momenti di sguardo reciproco sono stati utili come occasioni di approfondimento ed esplicitazione graduale delle conoscenze e delle implicazioni delle scelte, in un flusso di comunicazione che sostiene un'interpretazione condivisa.



Il percorso formativo per cuochi e operatori d'appoggio

Nel corso del 2014-2015 anche i cuochi e gli ausiliari sono stati coinvolti nella riflessione sui momenti di routine, con particolare riferimento alle questioni che li vedono implicati più direttamente.

L'intervento formativo ha riguardato il valore educativo delle routine, offrendo l'opportunità di **discutere assieme sia gli aspetti professionali legati al partecipare a una progettualità condivisa, sia**

gli aspetti che orientano le azioni delle

diverse figure nei contesti di routine. Tale

intervento ha previsto poi un incontro con il dietista, un confronto di scuola tra insegnanti, cuochi e ausiliari per una progettazione congiunta di alcuni momenti di routine, un incontro di restituzione e commento delle sperimentazioni messe in atto.





Come riprogettare le routine: il punto di vista delle insegnanti

Le insegnanti della scuola dell'infanzia di Fiera di Primiero, attraverso la progettazione didattica, hanno riorganizzato alcuni momenti di routine ripensandoli come **occasioni arricchenti in termini di partecipazione e di crescita delle competenze e come situazioni utili a favorire esperienze di socializzazione e scambio tra i bambini.**

Tra i vari cambiamenti introdotti uno dei più significativi è stata la riorganizzazione del momento seguente il pranzo riprogettato – al fine di recuperare il potenziale cognitivo e sociale – utilizzando diverse modalità di raggruppamento e allestendo contesti adatti a favorire la collaborazione e la gestione autonoma in piccoli gruppi da parte dei bambini.

In sala da pranzo, dove sono presenti 39 bambini e due insegnanti, a conclusione del pasto un'insegnante sceglie, a turno, un gruppo di bambini e li accompagna in bagno per la pulizia dei denti e in seguito nella sala della nanna per il riposo. La seconda insegnante riunisce un altro gruppo di bambini che si spostano nella sezione dove, divisi in piccoli gruppi (uno guidato dall'insegnante e gli altri autonomi), scelgono dei giochi da tavolo da fare assieme.

Questa organizzazione consente all'adulto di giocare un ruolo significativo nel promuovere nei bambini la costruzione delle conoscenze e delle competenze che permettono loro successivamente

(continua a pag. 13)

Ripensare il tempo scuola: alcuni risultati delle sperimentazioni

Le esperienze realizzate nei diversi momenti della giornata hanno portato insegnanti, ausiliari, cuochi e volontari a riconsiderare l'agire professionale a scuola attribuendogli nuovi significati. Proviamo a esplorarne alcuni.

Saltano gli steccati tra tempi di apprendimento e tempi di passaggio

Viene promossa un'idea di apprendimento "diffuso": ogni momento della giornata, se ben progettato, diviene occasione di apprendimento; questa prospettiva permette di dare continuità all'intera giornata non lavorando per segmenti. In tal senso si ridimensionano i tempi "persi" in favore di tempi "ritrovati", resi fecondi e stimolanti.

Per questo è fondamentale progettare in quali contesti e **con quali modalità la presenza dell'insegnante diventa significativa, didatticamente e pedagogicamente efficace, ripensando alla sua partecipazione nei momenti di routine** come fondamentale non solo nella gestione del gruppo, nell'aver cura dei bisogni dei bambini, nel contenere situazioni caotiche e conflittuali, ma anche e soprattutto nel favorire lo sviluppo di conoscenze e competenze.

Non ci sono più tempi "nobili" e tempi "ancillari" nel fare scuola. L'intera giornata scolastica diviene un'occasione di costruzione di saperi e l'impianto metodologico dei diversi momenti tiene conto di sfaccettature più ampie. Ad esempio il tempo del posticipo diventa tempo scuola a tutti gli effetti.

Questo grazie anche a un'altra dicotomia che sembra essere oltrepassata con le sperimentazioni delle insegnanti. **Non è più necessario che tutti facciano tutto nello stesso momento, poiché un'estensione del tempo dà modo di lavorare per gruppi differenziati in parallelo o anche in successione.** Diversificare non è più sinonimo di disuguaglianza, ma aumento di opportunità di apprendimenti significativi tenendo maggiormente conto delle caratteristiche dei bambini. Il ruolo dell'insegnante si esplica nella fase di progettazione e regia di contesti ricchi, sollecitanti e flessibili e di attività autogestite che consentono ai bambini di far emergere saperi nascosti, di assumere ruoli e responsabilità diversificati, di acquisire competenze cognitive e relazionali, di sperimentarsi nella gestione del gruppo e dei conflitti. La presenza del-



di gestire situazioni di piccolo gruppo in autonomia. In sala da pranzo rimangono circa otto bambini; a turno uno di loro assume il ruolo di chiamare i compagni e di accompagnarli nella sezione dove autonomamente scelgono dei libri da leggere. **Le insegnanti predispongono uno spazio accogliente e facilitante** dedicato appositamente alla lettura con un angolo morbido, tavolini per stare in gruppo e una pedana con diversi libri, disposti in maniera che la copertina sia ben visibile in modo da facilitare la scelta da parte dei bambini.



l'insegnante, pensata nei piccoli gruppi, può in questo modo esprimersi nella sua valenza professionale di sostegno all'apprendimento e di costruzione delle conoscenze.

Progettualità condivisa: dilatare i ruoli professionali

Anche i confini dell'agire e del sentire professionale in una certa misura sono stati ripensati, discussi assieme e riconsiderati: ogni professionista ha acquisito una mobilità nel giocare il proprio ruolo dilatandone i confini e creando delle contaminazioni promettenti.



Riprogettare le routine insieme ai bambini

Lontano da una logica di spontaneismo e del lasciar fare, ragionare sulle routine ha sollecitato una nuova progettualità che ha coinvolto tutti: bambini, insegnanti, cuochi, ausiliari, genitori, volontari, dove ciascuno di loro ha maturato una rinnovata consapevolezza circa le proprie potenzialità. **I bambini**, in questo arricchirsi di sfaccettature, sono stati sollecitati in una duplice veste: **sia come progettisti e autori che come beneficiari dei contesti scolastici**. Un doppio punto di vista, tra due dimensioni strettamente interconnesse: il pensare di agire e di modificare l'ambiente tenendo maggiormente conto degli aspetti pertinenti e rilevanti; il rappresentare una situazione andando a configurare scelte più flessibili che offrano maggiori opportunità.

Tra le esperienze messe in atto quella della Scuola dell'infanzia di Siror. Le insegnanti, **partendo dal processo individuato nella programmazione annuale – collaborare nel gruppo giocando ruoli diversi – e da alcuni indicatori** – i bambini fanno interventi collegati a quello che dicono i compagni; spiegano il motivo della propria scelta (si perché... no perché...); introducono ipotesi e nuove idee (facciamo così... proviamo a... cosa succede se... io ho un'idea – hanno progettato la realizzazione di un "Concilio dei bambini" (cfr. AltriSpazi: abitare l'educazione, n. 1 – giugno 2012, pag. 9-12) per decidere insieme una nuova organizzazione del momento della merenda a metà mattina.

Nella progettazione periodica si è stabilito di dividere i bambini in cinque gruppi, ognuno composto da



I bambini pensano che...

Perché l'organizzazione della merenda non va tanto bene?

- Non si può perché non c'è il tavolo
- La frutta scivola e arriva per terra
- C'è confusione perché siamo in tanti
- Ci si bagnano le mani e anche il grembiule
- Ci sono bambini che saltano, cambiano posto e a volte bambini che litigano e fanno confusione

Allora come si potrebbe fare?

Primo gruppo: in aula, però metà bambini in una e metà bambini in un'altra che siamo in troppi.

Secondo gruppo: possiamo andare in tutte e tre le aule, in una vanno i grandi, in una i medi e nell'altra i piccoli così non facciamo confusione.

Terzo gruppo: sul tavolo seduti in sala da pranzo; stiamo tutti insieme, possiamo mettere la frutta nella coppetta.

Il gruppo di sintesi ha deciso che il momento della merenda si svolgerà nelle due aule, i bambini si suddivideranno liberamente per gruppi misti d'età e mangeranno seduti attorno a più tavoli; si utilizzerà una coppa grande con la frutta che verrà messa al centro del tavolo e ogni bambino si servirà da solo.

quattro-cinque bambini eterogenei per età e competenze linguistiche. Due insegnanti hanno condotto in contemporanea due piccoli gruppi di discussione in due aule diverse, mentre altri tre piccoli gruppi di bambini sono stati impegnati in attività autogestite proposte dalle insegnanti.

Ai bambini è stato mostrato il video della merenda come organizzato fino a quel momento e, dopo averne constatato insieme le problematiche, ogni piccolo gruppo ha discusso insieme su come riorganizzare la merenda decidendo dove farla, quali novità introdurre, come distribuirsi i ruoli.

Dopo un periodo di prova in cui si sono messe in atto le decisioni prese le insegnanti hanno riproposto il "Concilio dei bambini" **per valutare insieme la nuova organizzazione, per verificare l'esistenza di problematiche da risolvere e per introdurre eventuali cambiamenti.**



Riorganizzare tempi, modi e spazi: la testimonianza di un presidente

Dopo aver sperimentato alcuni aspetti innovativi nel corso dei precedenti anni scolastici e aver visto come i bambini rispondessero bene a quanto proposto, le insegnanti delle scuole equiparate del Circolo di Primiero hanno iniziato ad **applicare in modo più esteso nuove modalità di lavoro e di suddivisione dei bambini.** Esito questo del percorso di formazione proposto dalla Federazione che ha completamente rivoluzionato il loro precedente modus operandi.

La Federazione ha inoltre accolto la richiesta dei presidenti delle sei scuole equiparate del Circolo di Primiero di at-



tivare un percorso di formazione rivolto ai volontari dei Comitati di gestione e degli Enti gestori del nostro circolo, dal titolo "L'educazione è in tutti i momenti", con l'intento di comprendere al meglio quanto promosso all'interno delle scuole. Gli incontri sono stati condotti dalla dott.ssa Manola Alfreddetti e dal dott. Marco Testa, gli stessi aggiornatori delle insegnanti, affiancati dalla nostra coordinatrice dott.ssa Daniela Dalcastagnè e si sono articolati in tre serate nelle quali abbiamo **approfondito, in modo attivo e coinvolgente, i contenuti delle proposte formative rivolte alle insegnanti**, con buona partecipazione e apprezzamento di tutti i numerosi intervenuti.

A questi momenti è seguito un incontro di confronto diretto con le insegnanti per approfondire il percorso svolto, la progettualità didattica e le esperienze educative realizzate nel corso dell'anno scolastico nelle sei scuole equiparate, anche tramite la visione di materiale videoregistrato. In questa occasione, particolarmente intensa per l'emozione con la quale le insegnanti ci hanno presentato "dal vivo" il loro operato, abbiamo potuto vedere il loro grande lavoro di focus sui momenti di routine (che sono moltissimi nella giornata) e la suddivisione dei bambini in "piccoli gruppi" alcuni seguiti direttamente da un'insegnante, altri autogestiti. Abbiamo visto come le insegnanti abbiano programmato attività ad hoc a rotazione, sempre molto pensate.

Le insegnanti hanno riscontrato con soddisfazione quanto l'interazione tra i bambini sia più agile e proficua nel gruppo più piccolo e questo ha permesso a tutti i bambini di vivere un contesto scolastico meno caotico, con la possibilità per tutti di portare nel gruppo e condividere le proprie esperienze e le proprie peculiari competenze. Questo grande lavoro di ri-organizzazione dei tempi, dei modi, degli spazi, ha visto le nostre insegnanti mettere in discussione quanto appreso e applicato nei loro precedenti anni di insegnamento e rimettersi in gioco totalmente in nuovi approcci e nuovi contenuti. Hanno assunto un **atteggiamento di disponibilità e di ascolto**, hanno progettato attività finalizzate a sostenere itinerari di apprendimento volti a sviluppare competenze linguistiche, pratiche, relazionali; hanno saputo **cogliere l'imprevisto con grande flessibilità per rilanciare confronti, discussioni, soluzioni autonome da parte dei bambini**.

Non è stata un'operazione facile, né scontata, e voglio fare i miei più sinceri complimenti a tutte loro, che hanno ottenuto dei risultati significativi e talvolta anche sorprendenti, lavorando con passione e con il desiderio di **rendere la giornata scolastica dei bambini più ricca di contenuti, più confortevole, più gratificante**. La possibilità di accedere in modo diretto a questi contenuti è stata molto apprezzata da tutti noi volontari degli Enti gestori perché, citando il pedagogista Bruner, "l'apprendimento è frutto di uno scambio reciproco".

Michela Zimol, presidente della Scuola dell'infanzia "C. Fuganti" di Tonadico



▲ L'osservazione etnografica alla scuola dell'infanzia

Un'esperienza di formazione

di Pasquale Arcudi

primo piano

Chi è e di cosa si occupa Marilena Fatigante

Marilena Fatigante svolge ricerca qualitativa condotta attraverso l'osservazione etnografica, la registrazione e l'analisi puntuale delle interazioni discorsive in contesti quotidiani, sia ordinari che istituzionali. Ha partecipato a diversi progetti di ricerca interdisciplinari e collaborato a livello nazionale e internazionale con colleghi antropologi e linguisti. I suoi specifici interessi di ricerca sono orientati alla comunicazione medico-paziente e all'analisi dell'interazione discorsiva in famiglia. Tra i suoi progetti più recenti: *"Pazienti migranti e qualità della comunicazione in oncologia: effetti della differenza linguistica e culturale sulla comprensione delle informazioni"*, svolto presso l'Ateneo La Sapienza di Roma.

Molte insegnanti di scuola dell'infanzia, domandando loro di quali strumenti si servano nel loro lavoro, risponderanno che l'osservazione è uno di quelli più importanti. È quindi facile immaginare il senso dell'offerta di un corso di formazione imperniato su questo tema.

Meno ovvia invece è la scelta di proporre un affondo sull'**osservazione etnografica**: questa modalità di concepire l'osservazione prende ispirazione dall'antropologia, quando questa si è data il compito di comprendere le regole culturali implicite che sostengono le pratiche di una comunità. Si tratta di cogliere "il punto di vista del nativo" (Clifford Geertz, *Interpretazione di culture*, 1987) e dare conto della complessità di un'attività.

La dott.ssa Marilena Fatigante, ricercatrice in Psicologia Sociale e membro del Laboratorio LINC (*Linguaggio, Interazione e Cultura* del Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Università La Sapienza di Roma) ha accompagnato un gruppo di circa venti insegnanti supplementari a sperimentare l'osservazione etnografica.

Quest'esperienza ha permesso innanzitutto di comprendere **cosa mette in relazione la pratica di osser-**





abc

Le parole in tasca:

L'osservazione etnografica

Nella sua definizione più essenziale, fare etnografia comporta la 'presenza sul campo' (fieldwork) dell'osservatore in una comunità (storicamente un popolo 'lontano'), per cogliere il significato delle azioni sociali, che intrecciandosi costituiscono ciò che siamo soliti chiamare *cultura*. Questo impone all'etnografo di sostare nella comunità per il tempo necessario a **cogliere il 'punto di vista del nativo'**, a mettersi nei suoi panni per provare a chiarire cosa accade in quei luoghi. Clifford Geertz, antropologo che a partire dagli anni '70 diede un nuovo orientamento al metodo etnografico, sostenne che il vero accesso a una cultura diversa non può che passare dalla **comprensione del sistema di significati che i nativi attribuiscono alle loro pratiche sociali**.

vazione di altre culture con lo sguardo che le insegnanti pongono sui bambini a scuola e di usare l'osservazione come un attrezzo del mestiere, grazie al quale accedere, infine, a una progettazione ricca del proprio lavoro educativo.

Gli spazi in funzione dei processi di socializzazione e apprendimento

Anche i bambini e le insegnanti sono **nativi** di un contesto – quello scolastico – che orienta le interazioni tra i partecipanti a regole e vincoli più o meno espliciti ma sempre rilevanti. Bambini e adulti a scuola si danno metodi di partecipazione alle attività sociali, norme di interazione in gran parte implicite che lo sguardo dell'osservatore è chiamato a riconoscere per poi leggerne il senso dal punto di vista di chi "c'è dentro".

Se chiediamo all'osservazione di essere uno strumento che permetta alle insegnanti di conoscere i bambini, dobbiamo allora svincolarci dall'idea di scoprire realtà oggettive (le abilità, le cose che il bambino "sa" o "non sa" fare) e avvicinarci a loro con uno sguardo etnografico che ci consenta **l'accesso alla conoscenza come prodotto di una osservazione situata**.

Situare l'osservazione significa anzitutto collocarla in uno spazio, in un contesto fisico che non è mai indipendente dall'attività che vi si svolge, in una mutua comunicazione che rende indissociabili ambienti e pratiche. Questa sottolineatura pone l'accento **sull'allestimento degli ambienti fisici della scuola, sul 'pensare' gli spazi, pensiero che riflette un'idea di bambino e un'idea di apprendimento**. Le insegnanti partecipanti al corso sono state chiamate dunque a un primo lavoro di documentazione etnografica, dando conto dell'allestimento degli ambienti delle loro scuole e dei tipi di attività che gli spazi prevedono o privilegiano.





Lavorando sui resoconti delle insegnanti, sulle documentazioni fotografiche, sulle descrizioni e sulle mappe delle loro sezioni e scuole, si è dato vita a una questione solo apparentemente superficiale: come è organizzato lo spazio fisico della scuola? **Guardare gli eventi a partire dai luoghi in cui avvengono permette di sperimentare dal vivo, "dal di dentro" quanto sia vero che i bambini apprendono in contesto, interagendo con gli altri, con gli spazi e i materiali che hanno a disposizione.**

È stato possibile verificare come gli spazi diano un senso all'attività, offrendo ai bambini un'opportunità di interpretazione e partecipazione differente, approdando alla consapevolezza che allestire spazi equivale a creare artefatti che danno forma alla *socializzazione* e all'*apprendimento*, ossia a porre le basi per le esperienze fondamentali che il bambino fa alla scuola dell'infanzia (cfr. *Orientamenti dell'attività educativa della Scuola dell'Infanzia*, Provincia Autonoma di Trento, 1995).

Da questa presa di coscienza discende forte la necessità di (ri)pensare gli spazi in funzione delle necessità dei bambini, legittimando anche la capacità che essi hanno nell'interagire con i differenti contesti. Questa capacità prende forma su due registri: il primo riguarda la sorprendente competenza dei bambini nel pensare, organizzare e allestire gli spazi a loro dedicati, primo tra tutti la scuola (si pensi alle esperienze di *Concilio dei bambini* che molte scuole associate alla Federazione hanno promosso su questo tema). Il secondo livello di competenza è quello inerente alla creatività dei bambini nella generazione di spazi sociali e interattivi a partire da spazi fisici: **i bambini abitano lo spazio talvolta in maniera diversa da quella sancita**, ridefiniscono i luoghi dando vita a pratiche e attività, a giochi altamente regolati, creando spazi e confini sociali (si pensi alle culture dei bambini riconosciute da Corsaro) entro cui i bambini stessi si allenano alla partecipazione.

Non esiste un bambino senza il contesto: osservazione, interazioni, partecipazione

L'osservazione a scuola è storicamente la porta d'accesso alla conoscenza dei bambini, a una descrizione il più possibile dettagliata di comportamenti, competenze e tratti distintivi. L'osservazione etnografica opera una scelta diversa rispetto a questa unità di analisi: **lo sguardo si sposta dall'individuo al gruppo**, dal sin-





Gli strumenti per osservare: il video e le note di campo

Nella prospettiva etnografica il **video** è impiegato come strumento che permette di accedere alla complessità dei fenomeni interattivi, mantenerla nel tempo e consentire di farvi continuamente riferimento. L'uso del video ha inoltre il privilegio di rendere osservabile la sequenzialità dell'azione e la sua continuità, a differenza di altri sistemi quali griglie, report o codifiche sulla base di *presenza/assenza* di un certo fenomeno.

La selezione di un evento da filmare può scaturire da **note di campo**, appunti osservativi che all'inizio dovrebbero contenere il minor numero possibile di interpretazioni, limitandosi a descrivere gli eventi nella loro essenzialità fattuale (ad esempio tralasciando l'uso di aggettivi qualificativi). Sarebbe opportuno che l'etnografo stendesse queste note durante l'evento o appena terminata la sessione osservativa

golo bambino al contesto nel quale anche quel bambino si muove, dalle sue abilità generalizzate alle **forme di partecipazione che facilitano l'attivazione delle competenze**.

Non esistono, in definitiva, capacità isolate dal contesto; non si può prescindere dalle circostanze materiali, spaziali, temporali e, ovviamente, interpersonali dalle quali una competenza emerge. Parafrasando Winnicott potremmo dire che *non esiste un bambino senza il contesto* in cui egli agisce.

Cosa osservare dunque? Osservare pratiche vuol dire posare lo sguardo su eventi interattivi, su momenti di attività condivisa, su una serie di azioni compiute dai bambini rispetto alle quali si riconosce una prima e un dopo, **facendo attenzione alla sequenza delle azioni**, alle forme di partecipazione e a tutte le risorse multimodali dei partecipanti (corpo, posture, gesti, materiali, uso degli spazi, ecc). **Dettagliare il proprio sguardo di insegnante significa integrarlo delle circostanze che caratterizzano quella situazione**: quando accade quell'evento? Cosa lo precede? Cosa lo sollecita? Qual è lo scenario nel quale prendono vita gli eventi e qual è il loro sviluppo?

Per testimoniare la sorpresa che uno sguardo così orientato può regalare è utile riportare un episodio avvenuto durante il corso di formazione. Le insegnanti avevano videoregistrato in sezione alcuni minuti di attività dei bambini. In uno di questi frammenti un gruppo di bambini era intento a costruire una torre di mattoncini secondo alcune regole di condivisione non esplicite ma evidentemente vincolanti l'interazione tra loro. Al gruppo partecipava anche un bambino, che chiamerò Gigi, la cui "descrizione", senz'altro influenzata dalla diagnosi psicopatologica, metteva in evidenza alcuni deficit relativi alla partecipazione al gioco, alla capacità di tollerare le attese e al riconoscimento degli impliciti relazionali, ossia alle regole non dette che normano l'interazione.

Ebbene **quel contesto, quella situazione** facevano emergere competenze di quel bambino che andavano nella direzione esattamente opposta sia alle osservazioni iniziali dell'insegnante sia agli elementi diagnostici più evidenti: quella cornice interattiva lo metteva in grado di prendere parte attivamente al gioco condiviso, di saper aspettare e cogliere il momento e le modalità più adatte per entrare nel vivo dell'attività.





Cosa vuol dire tutto questo? Che la diagnosi era sbagliata? No. Che le osservazioni iniziali dell'insegnante erano fuorvianti? No.

Questo vuol dire invece che l'osservazione etnografica ha messo l'insegnante nella condizione di verificare che alcuni elementi contestuali favorivano le competenze sociali di Gigi, e da quel momento di progettare un intervento a vantaggio del bambino proprio a partire da quegli elementi, esportabili ad altre situazioni. Si aprono così le porte alla progettualità di **un intervento educativo che modifichi i fattori ambientali che riducono la partecipazione del bambino e ne impediscono il maggior grado di attività.**

Osservare per progettare

Ecco dunque che il valore di questa proposta formativa sta nel viraggio, innovativo ma con radici molto salde e lontane, **da un'osservazione-per-descrivere a un'osservazione-per-progettare.** La grande sfida che questo corso ha posto alle insegnanti – e a cui le insegnanti hanno risposto con entusiasmo e competenza – è stata quella di smarcarsi da un registro diagnostico e patologizzante della disabilità per accedere a una valutazione più comprensiva e dinamica delle competenze del bambino e dell'azione educativa dell'insegnante. **Individuare e selezionare spazi sociali che arricchiscano e diano spessore alle competenze** del bambino mette le insegnanti nella posizione di catturare gli elementi ricorrenti che rendono questo possibile e a partire da ciò usare quegli elementi contestuali come risorse, come strumenti nelle loro mani per garantire a ogni bambino di stare nell'attività sfruttando al massimo il proprio bagaglio di competenze.

Situare lo sguardo, legarlo allo spazio, al tempo e al contesto è una manovra che risponde a una duplice esigenza che le insegnanti rivendicano: da un lato sentirsi dotate di strumenti di programmazione utili al monitoraggio e alla verifica e che permettano davvero di **personalizzare gli interventi**; dall'altro riferirsi alle risorse contestuali che consentano di perseguire una reale integrazione, allestendo attività e scenari che favoriscano strutture di partecipazione accessibili a tutti i bambini.

Fare gli etnografi a scuola permette alle insegnanti di avere tra le mani, negli occhi, una 'descrizione densa' degli eventi, uno **sguardo che va al di là dei codici più visibili e convenzionali**, in definitiva uno strumento per promuovere progettualità e cambiamento.





▲ a colloquio con

Matteo Boato

di Silvia Cavalloro



l'intervista

Matteo Boato ha aperto e curato, nel suo percorso formativo e professionale, molti interessi e approfondimenti, dal diploma in chitarra classica alla laurea in ingegneria civile, conseguendo anche il diploma di architettura bioecologica (HSA di Torino). È dal 2001, infine, che ha scelto la via della pittura.

La sua attività espositiva è stata intensa sia in Italia che all'estero e ha al suo attivo installazioni (Luci d'artista - MUSE, 2013-2014), attività didattiche (MART, 2010-2011), scenografie (Tour "Tutti Qui" di Claudio Baglioni, 2006), performance musicali e pittoriche (Galleria Civica di Trento, 2011; MUSE, 2013). Numerosi sono anche i concorsi nazionali per la realizzazione di opere d'arte pubbliche che lo hanno visto vincitore a Roma, Levico Terme (TN), Povo (TN), Lavis (TN), Mezzano (TN), Borgo V. (TN), Pergine V. (TN).

La scuola dell'infanzia, nel promuovere e sostenere le narrazioni dei bambini, accompagna l'organizzazione sistematica dei primi elementi costitutivi dei differenti linguaggi. A volte però, più che valorizzare le aperture dei bambini, si corre il rischio di favorire alcuni stereotipi. Come superare questo limite?

In realtà me lo chiedo anch'io. Mi sono reso conto come non sia solo la scuola a suggerire una lettura semplificata della realtà, che porta al definirsi di alcuni stereotipi grazie ai quali, ad esempio, la casa diventa un quadrato con sopra un triangolo per tetto, due finestre e l'entrata al centro. Anche la famiglia e, più in generale, la società nel suo complesso sostengono questi **sguardi di superficie che sono funzionali a far sì che si possa comunicare e apprendere velocemente**. È un'esigenza in-dotta inoltre dal diffondersi della tecnologia che ha bisogno di **immagini-simbolo immediatamente riconoscibili da tutti**.

A questo va aggiunto che i bambini, nel provare a dare una forma grafica alla realtà, chiedono spesso agli adulti "come si fa?" il che porta gli adulti a fornire modelli preconfezionati. Io, nelle mie esperienze con i bambini, ho tentato di escludere un suggerimento grafico facile, ma mi sono reso conto che siamo permeati da queste letture stereotipate e quindi dalla scuola, dagli altri bambini o anche dai mezzi digitali arrivano **informazioni visive poco articolate e poco divergenti che circolano e si radicano rapidamente e diffusamente perché permettono una comunicazione diretta e veloce**.



Matteo Boato, *Peschiera*, olio su tela, 140x100 cm, 2009

Vivo il dipingere come fosse un diario, un continuo raccontare la mia vita.

Dipingo prevalentemente su tela, legno e ceramica, quello che mi suggestiona, quello che vedo di accattivante, dal mio vascello in volo sul mondo, quello che amo, come un'autobiografia. Per rincorrere sogni, per dare vita alle persone o agli ambienti che desidero toccare, con i quali voglio interagire.

tratto da Matteo Boato □ 2001-2013, Tipolitografia Alcione, Trento

Semplificare, dunque, per velocizzare gli apprendimenti e la circolazione delle informazioni. Come promuovere, allora, divergenze e profondità di sguardi?

Queste soluzioni rappresentative facili non sono da escludere. Vanno però integrate da un lavoro di osservazione molto curato, prolungato nel tempo. Un'osservazione della realtà che favorisca una lettura grafica attenta. Ogni tanto la casa, l'albero, il bosco, il territorio, l'uomo possono essere semplici da presentare. È utile e funzionale che lo siano e che quindi l'esito grafico sia generalizzabile. Ma spesso non è così ed è **quindi ottimo stare all'esterno, vivere lo spazio naturale e l'ambiente in modo da conoscerlo davvero**. Quanti di noi hanno percorso via Belenzani a Trento centinaia e centinaia di volte e non saprebbero dire cosa succede dal secondo palazzo in su, salvo ricordare che ci sono degli affreschi. Chi saprebbe descrivere come sono fatte le finestre della casa che consideriamo la più rappresentativa della città o come è fatto il Duomo? Domande molto semplici ma alle quali si fatica a rispondere, perché **in realtà non abbiamo mai osservato davvero, perdendo così occasioni per crescere e guardarci intorno in maniera molto più diretta, più interessata**. Infatti l'interesse va certamente coltivato, ma è necessario prima stimolarlo.

Cogliere, coltivare, stimolare. Ci dicono di un impegno progettuale forte degli insegnanti. Ma spesso circola l'idea che l'espressione grafica sia una dote che uno ha o non ha.

Si può lavorare con chiunque dal punto di vista dello stimolo grafico, del lavoro pittorico. Può essere proposto a qualunque bambino e lo dimostrano i lavori che in qualche modo sono passati alla storia dell'arte dell'ultimo secolo. Molti pittori e artisti miravano a tornare bambini per realizzare i loro lavori, quasi a tentare di sfuggire dalla capacità realizzativa tecnica che avevano acquisito durante il più o meno strutturato percorso di studi. Il famosissimo Picasso, che quando era adolescente già dipingeva come un pittore raffinato, diceva: "Ho imparato a dipingere come un bambino lavorando tutta la vita", evidenziando con questa espressione la complessità del suo percorso artistico volto a **smontare alcune strutture consolidate per potersi aprire a una nuova ricerca espressiva**. Dunque un bambino che non abbia una predisposizione evidente nel racconto grafico e pittorico potrebbe essere favorito da questo suo aspetto. Se adeguatamente accompagnato potrebbe risultare molto interessante per le **soluzioni grafiche alternative** che potrebbe trovare nel racconto che lui fa attraverso le immagini.

Più che altro mi preoccuperei di quei bambini che non hanno piacere nel raccontare graficamente o pittoricamente qualcosa. Il disegno per alcuni è un vincolo, un'attività che non è consona al loro vivere, probabilmente anche per i materiali e le tecniche proposte. Il foglio rettangolare per una per-



Matteo Boato, *Cielo di tetti*, olio su tela, 120x200 cm, 2002

Pongo alla base di ogni mio lavoro il disegno, inteso come origine del gesto, strategia cognitiva, strumento per controllare contorni e colori, progetto per ordinare parti, sguardo che procede per congiunzioni e disgiunzioni, artificio per vedere, restituire l'unicità della sensazione [...].

tratto da *Matteo Boato* □ 2001-2013, Tipolitografia Alcione, Trento

sona "rotonda" sotto vari punti di vista – e lo dico provocatoriamente – non sarà un supporto adatto. I colori preconfezionati che arrivano con cromie molto poco interessanti, non ricercate, possono essere un ostacolo per chi ha predisposizione all'accostamento cromatico e non trova a scuola i materiali per esprimersi. Quindi non sarei preoccupato di un bambino che non ha una predisposizione al segno, ma piuttosto cercherei di **mettere tutti in condizione di lavorare bene, esplorare, sperimentare**. In alcune attività scolastiche è bene mettere le mani in pasta in ogni ambito, in ogni codice.

Punterei molto alla dimensione espressiva del disegno, che è un sistema per comunicare, ma non è l'unico. Per fortuna **abbiamo a disposizione tanti linguaggi e tante possibili declinazioni di questi linguaggi**. Perché orientare il disegno solo a funzione decorativa, ad attività contenitiva o a modalità di comunicazione e verifica dell'acquisizione di concetti? Spesso noi adulti ricerchiamo e valorizziamo nel disegno il risultato interessante dal punto di vista concettuale che le immagini possono rappresentare e non sollecitiamo o diamo respiro invece alla ricerca e quindi al risultato semplicemente espressivo e grafico.

Noi italiani abbiamo la fortuna di essere immersi in un territorio ricco e sollecitante dal punto di vista artistico, architettonico, ma anche paesaggistico. Come incide questo sulla formazione di una lettura estetica della realtà?

Sicuramente in maniera favorevole. **Più informazioni si hanno più si può sviluppare una capacità sia critica sia comunicativa maggiormente spiccata e stimolante.**

Uno che sente parlare tre lingue in casa sicuramente sarà più stimolato nella comunicazione verbale e nell'arricchimento dei vari linguaggi rispetto a uno che sente una lingua sola. Quindi **la presenza di molte opere d'arte mi sembra sia eccezionale per lo stimolo della capacità comunicativa dei bambini**. Tuttavia questa ricchezza rischia di non essere sufficientemente esplorata. Credo si faccia sempre meno attenzione all'arte, all'architettura, all'espressione artistica in generale. **Le arti (e la musica ne è un esempio) tendono a essere semplificate perché il commercio chiede rapido accesso per un rapido consumo**. Ma con un approccio così "veloce" alle forme di espressione artistica a che profondità può arrivare il nostro sentire?

Noi abbiamo vantaggi grandissimi rispetto alle metropoli dal punto di vista degli stimoli. Abbiamo la parte naturale che è molto più spinta. Ci circonda, ci abbraccia è un'ulteriore forma di bellezza. Però non è scontato che, dal punto di vista del lavoro che ne risulta nell'arte, questi elementi naturali vengano fuori ad esempio in certe prospettive particolari o in certi accostamenti cromatici. In questo internet non aiuta ancora molto, nel senso che si dice che l'arte sia in qualche modo oramai plane-



Matteo Boato, *Firenze*, olio e grafite su tela, 80x80 cm, 2008

Per chi guarda, la tela è un punto di vista, una finestra sul mondo che sta dietro le cose e gli uomini. Per me che ne faccio uso è un luogo mentale, anzi è proprio la mia mente, il mio cielo.

tratto da Matteo Boato □ 2001-2013, Tipolitografia Alcione, Trento

taria, ma non è vero. Un conto è vedere una cosa in uno schermo, un conto è vivere. Siamo ancora molto legati al nostro sentire fisico e speriamo che questo possa essere ancora per molto il nostro canale per incontrare il mondo.

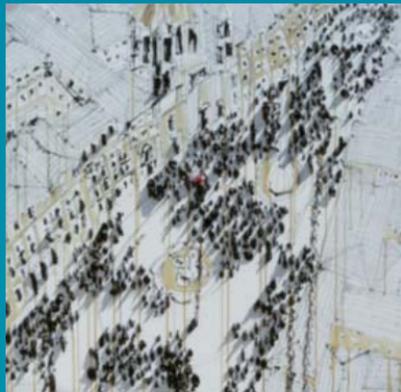
La tecnologia in che modo incide sul linguaggio dell'arte e quanto la matericità di alcuni supporti, tipo il legno, le tele, le tipologie di strumenti e materiali per disegnare, rappresentano esperienze che ha ancora senso proporre ai bambini?

Nelle scuole dove io sono stato l'attenzione a materiali non solo bidimensionali ma anche tridimensionali è molto diffusa. L'utilizzo di sabbia o sassi o farine non è nuovo. Siamo sulla buona strada. Io credo valga la pena rimanere ancorati alla natura e lasciar fluire le idee legate al digitale in una fase successiva a quella della primissima infanzia, anche perché le infiltrazioni in questo senso, nella vita quotidiana, sono già tantissime per cui è importantissimo che la scuola materna, pur avendo presente la rivoluzione tecnologica con la sua presenza capillare, non si svincoli da una conoscenza diretta delle cose. **Reale e virtuale devono reciprocamente interagire.**

Io, ad esempio, sto collaborando con un artista che sta tridimensionalizzando alcuni scenari pittorici che ho dipinto. Un lavoro digitale piuttosto innovativo che colpisce molto anche me. Mi fa entrare nel quadro che io stesso ho realizzato, con una nuova prospettiva e quindi aprendo nuove letture, nuove possibilità esperienziali e interpretative. Ma il mio stupore e il mio apprezzamento vengono dal fatto che io quel luogo l'ho vissuto davvero e che l'esperienza pittorica, che diventa tridimensionale nella digitalizzazione, io la collego subito a una materia reale ed è importantissimo, a mio avviso, che io l'abbia potuta sperimentare dal vivo e dal vero questa materia. **Nelle proposte a scuola rimarrei quindi molto legato al fare. E allo sperimentare. Offrendo ricchezza, qualità, sfumature, dettagli.**

Il punto di vista, assunto come elemento centrale della comunicazione espressiva, è un tema che ricorre frequentemente nella tua produzione artistica. L'assumere punti di vista differenti e divergenti, rispetto al consueto e al consolidato, è una sollecitazione che hai offerto spesso alle insegnanti nelle proposte formative. Come potremmo aprire le proposte didattiche a questi sguardi?

Semplicemente portando i bambini a **osservare le cose da nuovi punti di vista**. Per una piazza può essere ovviamente complesso, ma in realtà non serve necessariamente salire su una torre. Al bambino basta proporre visioni alternative ad esempio di come appare un classico cubo visto dall'alto



Matteo Boato, *Roma*, olio e grafite su tela, 100x100 cm, 2010

La piazza è un luogo dove chiunque passi lascia un frammento di vita, uno sguardo, un pensiero, un'idea.

La piazza è il luogo dove la città si incontra perché ne è il cuore. Benché le persone non si conoscano e non ci sia alcuna relazione tra di loro, esiste questo comune punto di contatto e di scambio [...].

I lavori su questo tema, spesso bi o tri-cromatici, in bilico funambolico tra disegno e pittura, attraverso l'uso di grafite e colore ad olio materico e tridimensionale, indagano l'umano vivere e la necessità di comunicazione, di attenzione verso gli uomini e gli altri esseri viventi. La piazza simboleggia il mondo fisico, reale, la terra dove siamo ed esistiamo.

tratto da Matteo Boato □ 2001-2013, Tipolitografia Alcione, Trento

o dal basso, o un albero o un gioco. **Non serve moltissimo. Solo dedicare tempo a uno sguardo diverso. La maestra deve avere lei per prima la curiosità di esplorare queste sfaccettature di come la realtà si presenta ai nostri occhi.** Offriamo esperienze che aprano e ascoltiamo i bambini. E cerchiamo di capire molto, molto davvero da loro.

Cosa ha rappresentato per te questo coinvolgimento diffuso nella formazione delle insegnanti?

Mi porto via attenzione e gioia nel lavorare. Mi è piaciuta la partecipazione attiva che hanno avuto gli insegnanti che si sono messi in gioco tanto. In generale posso dire che hanno una capacità tecnica molto spinta e usano materiali e colori tutti i giorni. Il risultato del lavoro non è stato mai affaticato, nonostante i ritmi secondo me parecchio sostenuti. Riuscire a fare un progetto in piccolo gruppo in due ore è stato quasi un miracolo. **Mi porto via tanti punti di vista, tante osservazioni differenti da quelle che farei io.** Un puzzle di letture critiche del mondo e dei bambini che devo ancora filtrare in qualche maniera. Mi piacerebbe molto, come possibile sviluppo del lavoro, proporre percorsi di esplorazione sulla ricerca cromatica, aspetto che in questi due incontri laboratoriali non si è potuto affrontare. Ci sono pittori del secolo scorso che hanno fatto di questo una scelta di fondo attivando una ricerca intensa. Edvard Munch, artista in effetti forte, aggressivo, inquietante, offre molti spunti se si guarda al suo modo di utilizzare il colore. Lo utilizzava in maniera completamente stravolta rispetto a un racconto fotografico a colori dell'ambiente che aveva di fronte. Sono colori emotivamente significativi, uno shock voluto per chi guarda. Se io faccio l'albero rosso sono convinto che le persone che guardano vivano un disorientamento. Una dimensione interessante da esplorare.

Nei tuoi percorsi laboratoriali hai proposto alle insegnanti di lavorare insieme mettendosi reciprocamente a disposizione. Cosa ha aperto questa prospettiva?

È stata un'esperienza singolare per un artista. Gli artisti tendenzialmente lavorano da soli perché hanno un loro linguaggio molto spinto, molto personale, leggibile anche dall'esterno. Lo fanno perché sono liberi. In campo artistico è importante che le differenti competenze non si sovrappongano, non si limitino reciprocamente. Le cose allora prendono il volo.

Ma anche nel campo della sperimentazione artistica si stanno tentando ricerche nuove. Ad esempio c'è un progetto interessante dell'*Ecole Nationale de Paris* che prevede la realizzazione di installazioni e performance. Qui **le competenze del singolo vengono messe a disposizione del piccolo gruppo per creare un lavoro di ricerca che acquista valore straordinario dalle competenze associate.** Una prospettiva interessante che apre spunti di lavoro innovativi anche in ambito didattico.



Intercultourando: sguardi molteplici costruiscono un video-racconto di scuola

Un'esperienza di realizzazione di videotour presso la scuola dell'infanzia "Virgilio Inama" di Fondo

di Ilaria Mancini¹

La scuola dell'infanzia di Fondo partecipa a un progetto di ricerca, intitolato "Scuola dell'infanzia, intercultura e comunità: come le sfide inclusive sviluppano le risorse sociali di un territorio", promosso dalla Federazione e finanziato dalla Cassa di Risparmio di Trento e Rovereto, connotato come ricerca-intervento per la promozione di pratiche di sviluppo di comunità intese come l'insieme di tecniche di ricerca, intervento e formazione per la **costruzione di strategie di cittadinanza attiva insieme agli attori sociali di una comunità, compresi quelli più periferici**.

All'interno di questa cornice si inserisce la proposta del videotour, come **strumento per la costruzione di un video-racconto della scuola** attraverso cui diffondere la comunicazione circa le esperienze educative in essa sviluppate e per la socializzazione, rispetto a queste, dei novizi come i nuovi genitori e i nuovi bambini frequentanti. Il videotour rappresenta una visita guidata della scuola – in un momento



esperienze
e
progetti



¹ Con il contributo dei bambini, delle insegnanti e dei genitori della scuola di Fondo che hanno collaborato con coinvolgimento e partecipazione al progetto di ricerca sull'intercultura. Un particolare ringraziamento a Bruno Bertol – presidente della scuola – per la disponibilità e l'attenzione, e a Paola Sangiorgi – Coordinatrice della scuola – per l'accompagnamento al percorso e per la condivisione di riflessioni sulla proposta progettuale.



La metodologia del videotour

Il videotour è una metodologia di indagine osservativa originariamente usata nell'ambito di un progetto internazionale di ricerca CELF (Clinical Evaluation of Language Fundamentals) per lo studio etnografico della vita familiare a Roma, a Stoccolma e a Los Angeles, finanziata dalla "Fondazione Alfred P. Sloan" (Istituto filantropico statunitense) di New York dal 2003 al 2007 e per la parte italiana sotto la responsabilità scientifica della prof.ssa Clotilde Pontecorvo (Sapienza - Università di Roma). Il progetto aveva come obiettivo lo studio della vita quotidiana di famiglie di classe media.

I videotour sono descrizioni che tutti i membri della famiglia individualmente, muniti di telecamera, svolgono come compito di ricerca in assenza dei ricercatori; tale "tecnica" etnografica, benché non abbia una particolare diffusione nella letteratura di riferimento, ricade a pieno titolo nella **pratica della self-ethnography, dove la produzione del dato etnografico è affidata ai membri del contesto di osservazione** (Johnson, Chambers, Tinknell, 2004). In particolare, in questa ricerca, è stato richiesto ai membri della famiglia - con la sola esclusione dei bambini di età inferiore ai tre anni - di mostrare la casa dal proprio punto di vista, soffermandosi sugli spazi e sugli oggetti considerati più significativi (Ochs et al., 2006).

Lo strumento videotour è poi stato esportato in un contesto educativo attraverso uno studio sulla socialità al nido (Monaco, 2008) mirato a **studiare e comprendere i fenomeni psico-sociali dall'interno** (Mantovani G., 2003). In questa prospettiva, esso appariva essere una **preziosa risorsa per cogliere e accogliere la prospettiva dell'educatrice** (Monaco, 2008).

in cui la scuola è vuota - da parte degli attori sociali che a essa afferiscono e ha l'obiettivo di «illustrare al ricercatore tutti gli spazi, interni ed esterni del servizio, e anche le peculiarità degli arredi, degli oggetti presenti, delle esposizioni, del loro uso previsto dagli educatori, e quindi dell'organizzazione educativa preordinata» (Pontecorvo, 2007). Attraverso l'esperienza videotour si sono collezionati "racconti" secondo molteplici punti di vista: la produzione di narrazioni sui luoghi, come modalità di riflessione sulla propria appartenenza al contesto, apre alla costruzione di una narrazione condivisa e multiprospettica circa l'identità della scuola e le esperienze che in essa vivono così da farle circolare attraverso la comunità.

Sguardi sulla scuola: alcuni zoom di analisi

Di seguito vengono presentati e discussi alcuni estratti dei videotour selezionati perché reputati significativi rispetto a **particolari stili comunicativi o scelte narrative nella costruzione del racconto**.

La discussione dei videotour prodotti è stata parte integrante del lavoro di restituzione agli attori sociali coinvolti e base di riflessione **per la costruzione di un video-racconto polifonico** che risulti efficace nel veicolare l'identità di scuola.

La scuola della comunità, l'ippocastano e la semina valoriale

Nei videotour lo spazio narrato diviene metafora dei significati narrativi espressi: la mappatura dello spazio attraverso il videotour coincide con la mappatura dei significati educativi su cui la scuola poggia, come, per esempio, nel videotour della maestra Clara in cui muovere dalle **fondamenta** dell'edificio scuola è mezzo per raccontare i **fondamenti** educativi che ispirano l'azione educativa della stessa.

Il racconto delle cifre identitarie della scuola celebra il punto di inizio per alcune di queste narrazioni, come esemplificato negli estratti che seguono (estratto 1 e 2).

Nel primo estratto la connotazione di maggior salienza dell'identità di scuola è individuata dall'insegnante nel "sentirsi scuola della comunità", aspetto simbolicamente rappresentato attraverso il soffermarsi dell'inquadratura su un libro, realizzato per la celebrazione della ristrutturazione della scuola, che proprio nel titolo richiama tale cifra identitaria.



Estratto 1. Sentirsi scuola della comunità

Ins. Clara: sì, sono tanti anni e anch'io qui in questa scuola sono davvero da tanti anni (2.0) è un po' quasi (2.0) un riassunto quello che faccio molto semplicemente di questa scuola che appunto nel 1988 ha festeggiato la (3.0) l'inaugurazione della ristrutturazione e mi piace molto questo titolo ((inquadrando un libro su una sedia)) "La scuola materna Virgilio Inama di Fondo. Una scuola voluta dalla comunità" (2.0) ecco proprio penso che il fulcro portante di questa scuola è proprio il fatto di sentirsi scuola della comunità (2.0) e parto anche dal seminterrato salendo ((mentre sale le scale verso il giardino)) pensando all'importanza che una scuola dell'infanzia ha (3.0) proprio in questa età, 3 - 6 anni. Si stabiliscono un po' chino i fondamenti anche di una vita, sembra una frase gigantesca ma sotto sotto c'è un bel che di verità

L'ippocastano presente nel giardino della scuola simboleggia l'essere una scuola storicamente radicata nella comunità sociale di riferimento:

Estratto 2. L'ippocastano

Ins. Sabrina: allora ecco qui il nostro bellissimo ippocastano che durante il centenario è diventato quasi un simbolo della nostra scuola. Ecco io ho scelto di iniziare il mio videotour da questo ippocastano proprio perché spero che venga sempre rispettato e che venga sempre curato, come poi dovremmo sempre riuscire a rispettare e a curare tutta la natura, e spero che possa restare qui nel giardino di questa scuola ancora per tanti anni e che possa veder passare ancora tanti tanti bambini

Questo albero è testimone della storia della scuola: è presente da sempre e ha accolto generazioni di bambini che nel corso del tempo si sono avvicinate in queste sezioni.

Nella narrazione dell'insegnante Sabrina esso diventa inoltre **rappresentativo di una delle dimensioni valoriali più care alla scuola, il rispetto della natura**, emergente peraltro nelle parole che accompagnano il videotour di mamma Ierta nel mostrare l'orto della scuola:

Estratto 3. Seminare valori

Mamma Ierta: l'orto, questa parte di giardino in cui è stato costruito, fabbricato dai genitori in collaborazione con la scuola, questo



**Legenda delle convenzioni di trascrizione**

?	tono ascendente (es. nella domanda)
!	tono animato (es. di sorpresa, di eccitazione)
-	troncamento della pronuncia, interruzione o tono scandito
* *	discorso diretto riportato
(1.0)	pausa espressa in secondi
=	allacciamento (mancanza di scansione tra due unità di parlato)
>parola<	accelerazione del ritmo dell'eloquio
(())	elementi che riguardano l'ambiente circostante o altri fattori non verbali

piccolo pezzo di terra nel quale ogni anno si coltivano patate, pomodori, fiori e quant'altro, cosa devo dirvi io dell'orto? Vabbè, innanzitutto come prima immagine sicuramente il fatto che si coltivi la terra che si coltivino delle verdure biologiche, tutto ci sta, tutto sta bene. C'è però un'altra cosa che mi premerebbe dire di questo orto: qui non si seminano solo le verdure, i fiori e le cose materiali, si seminano e ci si prende cura anche di tanti valori, perché occupandosi dell'orto ci si occupa di una cosa comune, si impara a collaborare. Questo discorso che vi sto facendo vale sicuramente per i bambini, che vengono seguiti ovviamente dalle insegnanti, ma anche per noi genitori che comunque soprattutto in estate ce ne prendiamo cura, qui si semina il fare insieme, il collaborare, il relazionarsi, il parlarsi, il conoscersi

Anche in questo caso la **descrizione trascende la materialità del luogo aprendo a una dimensione ideale a essa associata**: l'orto diviene dunque non solo il luogo della semina di ortaggi e fiori ma più fortemente l'emblema dei valori che a scuola si promuovono (il fare insieme, il collaborare, il relazionarsi) e dai quali è generato.

Oltre la finestra

Uno degli elementi architettonici spesso intercettati da chi racconta come salienti per la descrizione degli spazi sono le **finestre, elemento di confine e comunicazione tra il dentro e il fuori della scuola**. Il riferimento a esse come elemento di apertura di sguardo è trattato in modi diversi in differenti videotour (cfr. estratto 4, 5 e 6).

L'insegnante Sabrina descrive le finestre al loro aprirsi sul Doss di Sedrena: esse sono la via di accesso a una delle "grandi fortune" della scuola, il suo essere "situata vicino alla natura", natura che diviene propaggine della scuola stessa, essendo talvolta scenario di attività vissute con i bambini.

Estratto 4. Le finestre sul Doss

Ins. Sabrina: una cosa molto bella della sezione 2 secondo me è il fatto che le finestre danno sul Doss di Sedrena. Ecco naturalmente ((aprendo la finestra)) in questo momento non si può vedere niente perché perché è buio, però ci tenevo a parlarne lo stesso perché ritengo che una delle grandi fortune della scuola di Fondo sia il fatto di essere situata vicino alla natura, vicino



Quali sguardi e quali consegne per il videotour di scuola?

La proposta di realizzazione del videotour è stata rivolta a insegnanti, bambini, genitori, personale ausiliario, cuoco, coordinatore, presidente.

Nel caso degli adulti la creazione è stata individuale: **ciascuno, imbracciata la videocamera, ha prodotto una visita guidata della scuola in un momento in cui la scuola era vuota.** Ognuno ha scelto liberamente quali spazi attraversare e narrare, e in quale ordine video-riprenderli, avendo come limite di tempo massimo per la video-narrazione 40 minuti.

Nel caso dei bambini, invece, si è privilegiata una realizzazione in piccolo gruppo (3-4 bambini) misto per età con affiancamento da parte dell'insegnante che accompagna ma senza intervenire, se non per necessità oggettivo. Il gruppo è stato chiamato a mettersi d'accordo al momento su quali spazi riprendere e in che ordine, su quali direzioni prendere e su cosa/come narrare.

In entrambi i casi **quel che è interessante è lo sguardo di adulti e bambini sui luoghi della scuola**, sguardo che i video e le parole concomitanti alla ripresa racconteranno. In entrambi i casi il vincolo dato è quello di non spegnere mai la videocamera, se non alla fine del videotour!

al bosco. Infatti nel giro di un quarto d'ora, dieci minuti, si può arrivare sulla cima del Doss. Ci sono delle foto, un momento, ((raggiungendo le immagini con la videoripresa)) ci sono delle foto dei bambini sul Doss di Sedrena. Quando guardo il Doss di Sedrena non posso fare a meno di pensare a tutte le volte che ci siamo stati con i bambini

Le finestre sono il punto di cerniera tra scuola e contesto di inserimento. Da esse sono visibili gli elementi distintivi del paese (la chiesa, il bosco, il piazzale) e lo scorrere della vita della comunità. **La scuola vive dentro e vive insieme alla sua comunità territoriale.**

Estratto 5. Le vetrate sul paese

Ins. Rosanna: i bambini hanno a disposizione uno spazio molto bello. Lungo le pareti esterne ci sono delle vetrate (8.0) ((scorrendole con la videoripresa)) dal quale=dalle quali si vede un bellissimo (2.0) panorama (3.0) del paese nella parte alta verso il bosco, con una stradina molto curiosa, dove ogni giorno durante la merenda i bambini vedono i nonnini che vanno a spasso (4.0) ecco (5.0) vediamo perfino il piazzale qui davanti e anche verso la chiesa (4.0) e i bambini, tante volte, qui si soffermano e danno un'occhiata al cancello per vedere se arrivano i loro genitori

Le finestre sono anche punto di congiunzione con l'esterno più prossimo, l'esterno scuola, come emerge nel videotour della maestra Caterina, rispetto alla finestra che affaccia sull'orto:

Estratto 6. La finestra sull'orto

Ins. Caterina: dalla finestra vedo il nostro amico orto. Ecco l'orto (9.0) ((aprendo la finestra)) questo l'orto della scuola materna. Intorno a questo orto tanti genitori hanno fatto rete, si sono incontrati=ma non tanto per (3.0) non tanto per (0.5) per le colture che sono riusciti a produrre, ma si sono incontrati=





stato bello perché si sono incontrati, scambiati opinioni e si sono confrontati, hanno fatto rete intorno al bambino

Come già emerso nell'estratto videotour di mamma lerta (cfr. estratto 3), l'orto assume potente valenza simbolica: è nucleo portante del "fare rete" da parte dei genitori attorno al bambino, è prima di tutto luogo di incontro.

Stesso luogo altri occhi

Pur nei diversi itinerari prescelti da ciascun video-narratore per il proprio tour di scuola, alcuni luoghi sono attraversati da più sguardi che restituiscono coloriture narrative linguistiche molteplici.

È il caso, per esempio, della sala insegnanti, meta del passaggio videotour sia per gli adulti sia per i bambini:



Estratto 7. La fucina del pensare

Ins. Clara: relazione che è importante anche per noi (2.0) entro nella sala insegnanti (4.0) il nostro tavolo=di lavoro, la nostra bacheca piena di cose, ecco qui c'è un po' (4.0) diciamo il profumo delle nostre riflessioni, dei nostri pensieri, dei nostri confronti, che a volte possono anche essere scontri ma costruttivi, di apertura ad un passo nuovo, ad un qualcosa che (2.0) fa camminare in avanti, nuove (.5) nuove idee, nuovi progetti, nuove formazioni, qui dentro è un po' la fucina del pensare nostro (5.0) e poi così voglio riprendere questo albero che dice l'espressione nostra, del personale, un albero con tante foglie, di tanti tipi, ogni ceppo di foglie ha del=una particolarità diversa, e qui siamo un po' noi, però nell'insieme (.5) dovremmo formare una bella chioma (2.0), un bell'insieme, un bel team, un bell'intreccio

La sala insegnanti emerge come **luogo di costruzione delle progettualità di scuola e del team professionale**, luogo dentro cui si forgia il pensiero educativo ("la fucina del pensare").

È in questo spazio - "cuore pulsante della scuola" - che si "pensano i pensieri", per dirla con le parole della maestra Tiziana in un percorso di ricerca di senso teso alla costruzione di un'unità di pensiero di scuola:



Estratto 8. Il cuore pulsante della scuola

Ins. Tiziana: ed entriamo (3.0) nella sala insegnanti, la nostra saletta (5.0) ecco (3.0) questo è il cuore pulsante della nostra scuola (4.0) questo è il luogo in cui ci ritroviamo (3.0) con le colleghe, in cui (3.0) cerchiamo di (3.0) partorire, fra virgolette, le nostre proposte e idee (4.0), il luogo in cui discutiamo, è il luogo per eccellenza in cui noi ci conosciamo (3.0) perché ci scambiamo pensieri (5.0) avviene un contagio anche di pensieri dopo anni di lavoro (5.0) ci scambiamo i pensieri e pensiamo=i pensieri: *ho pensato questa cosa, cosa ne dite?* sono le parole che ci=ci scambiamo e qui appunto vengono pensati i pensieri, qui si mettono a fuoco determinati argomenti=ciascuno dice la propria (3.0) qui si mettono a fuoco anche i bambini, ognuno esprime la sua visione di bambino (4.0) c'è=sempre (3.0) poco tempo a volte per approfondire, perché tante sono le cose da fare ma dedichiamo sempre (4.0) ogni settimana uno spazio e un tempo per questo scambio, per questa ricerca comune di senso, perché tutto quello che facciamo parte appunto da un=da un'idea che viene proposta, condivisa e approfondita (3.0) qui ci troviamo anche con la coordinatrice (3.0) che ci aiuta a snocciolare bene determinate questioni (3.0) e quindi per questo dico che questo luogo è forse il più importante della nostra scuola, ribadisco l'importanza dell'incontro tra insegnanti perché solo così le insegnanti di una scuola possono veramente dare unità ad un pensiero unico di scuola



La sala insegnanti è anche nell'attraversamento del videotour realizzato in piccolo gruppo dai bambini (estratto 9):

Estratto 9. Se c'è il computer...

Bb1: questo è il tuo ufficio
 Ins: questo è il mio ufficio? cosa fanno qui le maestre, che non so?
 Bb1: lavorano
 Bb2: se c'è il computer ha ragione Riccardo. E questa ((inquadrando la fotocopiattrice)) è la calcolatrice mi sembra,
 Ins: una calcolatrice?
 Bb1: sì!
 Bb4: no
 Bb3: non so neanche io



Ins: cos'è?
 Bb4: è la fotocopiatrice,
 Ins: a cosa serve?
 Bb4: per fare le foto
 Bb2: a fare altre cose uguali ma però che anche se ce le avevi colorate e hai sbagliato, basta mettere dentro quelle che hai sbagliato e te la fa bianca quella

I bambini individuano la sala come spazio di lavoro delle insegnanti, soffermandosi sul computer come oggetto rivelatore della funzione di questo luogo.



Co-costruire la narrazione dei luoghi

I videotour realizzati dai bambini in piccolo gruppo si caratterizzano come **occasioni di co-costruzione della narrazione e di decisioni circa cosa mostrare e come raccontarlo**.

Significativo in tal senso l'estratto seguente, in cui i bambini stanno riprendendo gli alberi che adornano le pareti della scuola e che sono stati creati in collaborazione tra bambini e genitori:

Estratto 10. Ma non correre troppo in fretta

Bb1: vuoi che ve lo racconto?
 Ins: certo
 Bb1: è con su, con su i gatti di stoffa che luccicano, ma=ma è un po' ricolorato di verde i gatti
 Ins: mhm mhm, e il tuo dov'è? ((rivolta a Bb2))
 Bb1: guarda i gatti sui nidi, i gatti sul nido
 Ins: che belli, è vero, è vero!
 Bb2: adesso andiamo a vedere il mio
 Ins: ok
 Bb2: e guarda dov'è il mio! Qui!
 Bb3: è quello con la civetta?
 Bb2: eh, il mio è proprio qui!



Bb3: allora è quello con la civetta?
 Ins: è quello con la civetta?
 Bb2: no, è quello con la palla, quello con la collana, anche con la palla e con la collana
 Ins: con il gufo?
 Bb2: sì, quello col gufo
 Ins: lo racconti
 Bb2: lì c'è il gufo appeso sull'albero, che sta facendo forse una pausa perché ha volato troppo=e quindi quando è notte fa così cu=cu
 Bb3: no, fa uh=uh=uh=uh
 Bb2: e >lì ci sono tutte le foto appese agli alberi=e lì e lì ci sono i mattoni<
 Bb3: sì certo ma non correre troppo in fretta
 Bb2: e lì >e lì ci sono i mattoni incollati con la colla<
 Bb3: sì certo ma non correre troppo in fretta

Il gruppo è chiamato a mettere bene a fuoco quale sia l'oggetto su cui puntare la ripresa avendo però cura della forma comunicativa che rende efficace la presentazione dello stesso: a tal fine i bambini hanno consapevolezza che un eloquio troppo veloce non giovi ("sì certo ma non correre troppo in fretta").

Videotour come luogo di interlocazione con se stessi e con l'altro

Altra qualità diffusamente rintracciabile nei videotour è la **valenza dialogica** giocata su un duplice piano: da un lato nei termini di un parlare con se stessi in un'operazione riflessiva circa il significato personale dei luoghi attraversati, dall'altro in un'interlocazione con un destinatario virtuale assunto come riferimento della narrazione.

Mossa di apertura del tour della maestra Lorenza è la consegna a un pubblico immaginario di qualche dato di presentazione di se stessa che stabilisce l'autorialità della narrazione e dichiara il posizionamento di sguardo da cui vedremo la scuola:

Estratto 11. Io sono...

Ins. Lorenza: io sono la maestra Lorenza, lavoro in questa scuola da settembre di questo anno (3.0), ho lavorato altre volte per molti periodi. Adesso vi parlerò degli spazi che ci sono qui a scuola e che io



ritengo importanti per i bambini e anche dal punto di vista professionale da parte di noi insegnanti

Un'operazione simile è rinvenibile anche nel video-racconto della maestra Annamaria, che poi accompagna una sorta di dichiarazione d'intenti ("provo un po' a raccontarvi della nostra scuola") con la consegna allo spettatore del suo vissuto al riguardo ("Non è facile per me fare questa cosa perché non sono molto abituata").

Estratto 12. Provo un po' a raccontarvi della nostra scuola

Ins. Annamaria: sono Annamaria e provo un po' a raccontarvi della nostra scuola materna. Io lavoro qui da sette anni e (2.0) ehm, mi trovo bene, sto bene in questa scuola. Non è facile per me fare questa cosa perché non sono molto abituata, però ci proviamo

L'esperienza videotour muove senza dubbio vissuti complessi, comportando un particolare coinvolgimento emotivo per chi narra:

Estratto 13. Intruse

Mamma Nadia: è strano eh, ci si sente anche un po' delle intruse però è piacevole

Porre l'occhio dietro una videocamera, e muoversi in spazi significativi e senza interferenze di azioni in corso, **crea una silenziosità entro cui la possibilità di ascolto della voce affettiva di quei luoghi per ognuno è massimizzata.**

Quando la narrazione simula il quotidiano

Un'ulteriore chiave narrativa sviluppata nei videotour è riferibile a una sorta di simulazione dell'itinerario che nel quotidiano viene seguito da chi racconta all'interno della scuola. Esemplicativo a tal proposito l'incipit del tour di mamma Agata:





Estratto 14. Ogni mattina

Mamma Agata: ogni mattina arriviamo all'asilo e guardo questo grande cancello che ci aspetta un po' aperto e un po' chiuso. Entro mano nella mano con la mia bambina e ci prepariamo per una nuova giornata. Facciamo piccoli passi e assaporiamo questi ultimi momenti che passeremo insieme. Ci soffermiamo a guardare se sul cornicione, adesso che è primavera, sono arrivati gli uccellini

In questo racconto ripercorriamo attraverso la videoripresa le azioni che mamma e figlia compiono nel loro attraversamento quotidiano della scuola.

L'accompagnamento virtuale dei bambini nel tour di scuola dei genitori si esprime anche nei termini di una "congiunzione di sguardi", come nel caso di mamma Laura:

Estratto 15. Matteo nota sempre le casette

Mamma Laura: ecco questa è la strada che facciamo quando veniamo all'asilo con Matteo. Il cancello da cui spesso noi entriamo, il cancello laterale. Vediamo l'asilo dal retro e dal fianco e ogni mattina guardiamo i giochi che l'inverno sono sempre coperti di neve e dai teli verdi e Matteo nota sempre le casette, i giochi a cui, con cui gioca di più.

La videoripresa e le parole che l'accompagnano evocano il passaggio di Matteo insieme a sua mamma (la strada che fanno, il cancello da cui entrano) e riferiscono lo sguardo del bambino su quel luogo ("Matteo nota sempre le casette")

La videoripresa e le parole che l'accompagnano evocano il passaggio di Matteo insieme alla sua mamma (la strada che fanno, il cancello da cui entrano) e riferiscono lo sguardo del bambino su quel luogo ("Matteo nota sempre le casette").

Una prima occhiata conclusiva

I materiali narrativi prodotti attraverso i videotour sono notevolmente ricchi e difficilmente racchiudibili in una definizione; piuttosto sembrano essere preziosa risorsa per l'esplosione delle molteplici e differenti visioni che sulla scuola si aprono a partire dagli sguardi degli attori sociali che la abitano.



L'esperienza è ancora in corso presso la scuola, e prosegue con la discussione e la riflessione congiunta tra tutti i partecipanti circa i significati emergenti nelle rappresentazioni personali di ciascuno, significati che rimandano sia a dimensioni affettive sia a dimensioni più strettamente psico-educative. Sarà proprio questa la base per la costruzione di un videotour unico, frutto della riflessione e della negoziazione tra tutti i partecipanti nella scelta di un itinerario e di significati narrativi condivisi, che attraverso spazi, oggetti, memorie e relazioni riesca a comporre insieme la diversità degli sguardi in una video-narrazione complessa che comunichi l'identità di scuola.

Riferimenti bibliografici

- Johnson, R., Chambers, D., Tincknell, E. (2004). *The Practice of Cultural Studies: A Guide to the Practice and Politics of Cultural Studies*. Sage.
- Mantovani, G. (2003). *I metodi qualitativi in psicologia. Strumenti per una ricerca situata*, in Mantovani, G., Spagnoli, A. (a cura di) *Metodi qualitativi in psicologia*, Bologna: Il Mulino, pp. 15-45.
- Monaco, C. (2008). *Uno studio etnografico-conversazionale sullo sviluppo della socialità al Nido tra i 20 e i 40 mesi*, Tesi di dottorato in Psicologia dell'Interazione, della Comunicazione e della Socializzazione, "Sapienza" Università di Roma.
- Ochs, E., Graesch, A. P., Mittmann, A., Bradbury, T., & Repetti, R. (2006). Video Ethnography and Ethnoarchaeological Tracking. In M. Pitt-Catsouphes, K. Kossek, & S. Sweet (Eds.), *The Work-Family Handbook: Multi-Disciplinary Perspectives and Approaches to Research* (pp. 387-409). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pontecorvo, C., Fatigante, M., & Arcidiacono, F. (2007). *La quotidianità come vita domestica familiare*. In P. Di Cori, C. Pontecorvo (Eds.), *Tra ordinario e straordinario: modernità e vita quotidiana* (pp. 175-184). Roma: Carocci Editore.
- Pontecorvo, C., Giorgi, S., Monaco, C. (2009). Raccontare i luoghi "familiari": il videotour come strumento di indagine. In L. Fruggeri, *Osservare le famiglie. Metodi e tecniche*. (pp. 139-169). Roma: Carocci Editore.



dalle
scuole



● TENNO **Dentro la scuola: genitori a confronto**

di Luisa Fontanari e Giulia Tanel

È possibile costruire uno spazio di riflessione con e tra i genitori rispetto all'educazione dei propri figli? A questa sfida la scuola equiparata dell'infanzia "Don Bosco" di Tenno ha risposto in maniera propositiva organizzando, nel mese di marzo, due partecipati incontri di "Merenda educativa", condotti da Luisa Fontanari, coordinatrice della scuola, e da Giulia Tanel che collabora con la Federazione, con la partecipazione attiva delle insegnanti – in particolare Aurelia Baroni e Valeria Ricato – e con la presenza della Presidente Edvige Pellegrini. Gli appuntamenti portavano rispettivamente il titolo: "Dentro la famiglia: cosa porta la mamma, cosa porta il papà" e "Dentro la spiritualità infantile: i bambini vanno oltre". Nello spazio di un'ora e mezza, queste delicate e complesse tematiche sono state dapprima introdotte





nei loro caratteri generali, **per consentire un inquadramento sul piano teorico e aprire a un aggancio a livello didattico** rispetto alle attività proposte ai bambini dalla scuola. A seguire i genitori sono stati invitati a suddividersi in piccoli gruppi di 3-4 persone per prendere visione di alcuni albi illustrati di qualità appositamente scelti e per confrontarsi attorno a degli spunti di riflessione opportunamente forniti.

La modalità di confronto in piccolo gruppo ha favorito l'emergere delle osservazioni, delle esperienze e dello sguardo di ciascun genitore. In seguito, le diverse riflessioni dei genitori sono state condivise e rilanciate in un momento di scambio collettivo.

Il tutto avendo sempre quale punto di attenzione le questioni poste dai genitori e, naturalmente, senza alcuna pretesa di esaustività ma con il preciso intento di offrire stimoli interessanti per ulteriori approfondimenti personali e dentro la coppia genitoriale.

I genitori presenti alla "Merenda educativa", consapevoli dell'importanza del loro ruolo e dell'impegno e della fatica che l'educazione richiede, hanno dimostrato di aver gradito la proposta di uno spazio apposito dentro la scuola per parlare di come vivere al meglio la relazione con i propri figli, negli aspetti più pratici come anche nella trasmissione dei valori.

Al termine di ogni incontro genitori, bambini e insegnanti hanno quindi condiviso assieme la merenda preparata da Nadia Betta e Maria Augusta Marocchi, cuoca e operatrice d'appoggio della scuola.



Albi illustrati proposti durante gli incontri

Janisch e Wolfsgruber. Com'era all'inizio. San Paolo Edizioni
 Berardi e Gottardo. C'era una voce. Topipittori
 Laurent Moreau. Dopo. Orecchio Acerbo
 Martins e Matoso. Quando sono nato. Topipittori
 Monari e Baldi. C'è un filo. San Paolo Edizioni
 Wolf Erlbruch. La grande domanda. Edizione e/o



idee
per
crescere

La grande domanda

di Wolf Erlbruch 2004, edizioni e/o

a cura di **Silvia Cavalloro**

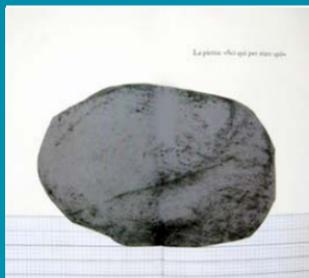
Non è mai dichiarata in modo esplicito eppure “la grande domanda” viene evocata in ogni pagina. Il lettore la coglie fin da subito: “Perché viviamo?”, “Perché siamo nati?”, “Quale è il senso della nostra vita?”. Il lettore la coglie perché, senza essere mai espressa, essa è il filo rosso che tiene legato il collage delle tante possibili variabili.

Il testo offre infatti risposte differenti a partire dai differenti personaggi che animano il racconto.

Pagina dopo pagina ognuno di loro offre il proprio punto di vista, la propria visione, perché alla grande domanda ognuno dà una risposta diversa: il gatto, il panettiere, la nonna, il numero tre, un marinaio, una pietra, un'anatra, la mamma e altri ancora in un gioco che attraversa con leggerezza e al tempo stesso con intensità temi cari all'autore i cui libri parlano, attraverso storie e immagini, di esperienze che toccano la vita di tutti quanti.

Apre domande cui poi ciascuno troverà nuove risposte. La propria risposta arriva col tempo, si trova crescendo. Tanto che il libro si chiude con due pagine bianche e due quadrette con le due scritte “data” e “risposta”, elementi che offrono apertura a nuovi e personali punti di vista, per allargare i pensieri e integrarli con spunti personali di riflessione.

Il testo è particolarmente significativo anche dal punto di vista del progetto grafico. Wolf Erlbruch **ha saputo innovare l'illustrazione dei libri per bambini, combinando tecniche differenti** quali il collage, il disegno, il ritaglio, la pittura. Il tratto, molto distante dalla più diffusa tradizione dell'immagine per l'infanzia, accompagna bambini e adulti a conoscere luoghi e personaggi attraverso una lente un po' de-



formata e bizzarra, ma che proprio per questo riesce a sollecitare piani di attribuzione di senso. A questo proposito riportiamo la sottolineatura di Emilio Vorrà, Presidente di Hamelin Associazione Culturale per la divulgazione della letteratura per l'infanzia (cfr. <http://www.rivistainfanzia.it/archivio/dicembre2007/grandeDomanda.html>): "In quest'ottica anche la matericità delle carte, cartoncini colorati o pagine di quaderni a quadretti, la diversa provenienza di sagome, ritagliate e ricontestualizzate a partire da vecchi abbecedari o da antiche tavole sinottiche, assume un valore non solo estetico: è come se si volesse mettere in rassegna le diverse sostanze del mondo, dove ogni figura significa qualcosa e assume una sua specifica individualità non solo per la riconoscibilità della forma, ma per l'essenza materiale che la va a comporre. E proprio la composizione, sempre molto curata ma anche un po' sbilenco, diventa un'ulteriore dichiarazione: quella di chi considera la realtà sempre un po' obliqua, sempre instabile tra l'equilibrio e il suo scompaginamento, dove però il disordine potenziale non è mai annichilente o minaccioso, semplicemente un flusso vitale che prepara a un cambiamento, alla ricomposizione di un nuovo equilibrio destinato poi a trasmutare".

