



# Innovazione didattica e qualificazione professionale

**Un dibattito con le insegnanti sul cambiamento in atto nelle scuole associate alla Federazione**

di Silvia Cavalloro



esperienze  
e  
progetti

L'incontro di valutazione si è svolto a Trento, presso la sede della Federazione provinciale Scuole materne, il 7 gennaio 2016, dalle ore 15.00 alle ore 17.00.

Organizzato dal Settore Ricerca, Formazione e Servizi pedagogici, ha coinvolto diciotto insegnanti in rappresentanza di undici circoli di coordinamento.

Un confronto aperto e diretto. Una nuova occasione per incontrarsi e condividere gli esiti di **un percorso di innovazione nutrito negli anni da tanti passaggi importanti**. È questo lo spirito con il quale un gruppo di insegnanti ha partecipato a Trento a un incontro di intercircolo. Una verifica e una valutazione del cammino fin qui intrapreso nella direzione di sviluppare, arricchire, qualificare il nostro modo di fare scuola. Perché ogni scelta dialoghi attentamente con il contesto nel quale ciascuna scuola è inserita, con gli attori che le danno vita, con le istituzioni e le famiglie. Facendosi **snodo di reti, attivatore di tessiture**, che permettano e promuovano una nuova dimensione dell'essere **comunità che educa**. Un incontro quindi per valutarsi e farsi valutare, per conoscersi e per farsi riconoscere, come evidenziato nell'operazione del Bilancio sociale. Operazione che si sta sempre più configurando come generativa di ulteriori percorsi e iniziative e che ha permesso di guardare alla nostra realtà per rileggere la *mission* – della Federazione e delle Scuole associate – alla luce dei **valori e delle azioni che ne rinnovano e attualizzano la vitalità**.

Nello specifico, questo incontro tra insegnanti ha avuto come tema e oggetto il **rileggere il percorso di innovazione** avviato in questi anni che ha promosso nelle scuole l'idea di un bambino competente e costruttore insieme agli altri delle proprie conoscenze, di un bambino quindi sociale, attivo e attivatore dei contesti che attraversa.



## LE INSEGNATI CHE HANNO PARTECIPATO AL GRUPPO DI DISCUSSIONE

DANIELA BELLIN, Borgo Valsugana

FRANCESCA BENONI, Crosano

MARIANGELA CANTORO, Pressano

MARIA CELVA, Villamontagna

MONIA CORRADI, Pieve di Bono

FABRIZIA CUEL, Avio

ALESSANDRA FESTI, Mori

LORENA MABNONI, Avio

PAOLA MORELLI, Panchià

DANIELA PACHER, Marter

CRISTINA PARISI, Martignano

MARISA PAVANA, Villazzano 2

MARISA PIAZZI, Castello di Fiemme

FRANCESCA SANNICOLO', Pilcante

DONATELLA SEMBIANTI, Mollaro

CARMEN SIMONCELLI, Pilcante

WILMA TESSARO, Telve di Sopra

CARMEN TOMASI, Aldeno

Si è chiesto allora alle insegnanti di riflettere insieme alle proprie colleghe sugli **aspetti che hanno permesso il cambiamento**, di condividere valutazioni e un nuovo bilancio sulle ricadute di tutto questo sull'attività educativo-didattica e sul ruolo di interpreti del cambiamento che loro si sono trovate a giocare.

Ecco, dunque, alcuni degli aspetti evidenziati nell'incontro rispetto ai quali le insegnanti coinvolte nel gruppo di discussione ritengono si sia arricchito e sviluppato il proprio modo di fare scuola.

## Generare nuovi spazi di riflessione

Le innovazioni introdotte attraverso la formazione e con l'accompagnamento dei coordinatori hanno richiesto implicazione forte e **hanno sollecitato differenti dimensioni della professionalità**. Trasversale ai diversi interventi è stato il richiamo all'impegno richiesto per mettersi in discussione e alla complessità di lasciare dimensioni di sicurezza e ancoraggi rispetto alla consolidata idea di un insegnante artefice e motore privilegiato della trasmissione di contenuti, competenze e valori.

0.05.55: Noi inizialmente nella nostra scuola ci siamo trovate un po' in difficoltà perché comunemente venivamo da un modo di lavorare dove la maestra lasciava sì lo spazio, però era un po' il veicolo lei della conoscenza. Se vedeva che l'attività proposta non raggiungeva gli obiettivi, dava quella spintarella per arrivare a scoprire... All'inizio è stato difficile anche con resistenze; almeno penso che questo possa essere successo anche ad altre persone. Quindi anche per noi [...] è stato un lavoro lungo non immediato. Non è che subito abbiamo detto \*Ah! guarda che bello!\* C'è voluto del tempo, parecchio tempo.

Necessità di darsi tempo e possibilità di prendersene, all'interno sia della formazione sia della pratica didattica, hanno permesso di **andare oltre questo senso di spaesamento** e di sentire di avere tutte le possibilità per mettersi in gioco pienamente. L'attivazione non solo sul piano dell'azione, ma anche e soprattutto **sulle ragioni che alle azioni fanno da cornice**, ha permesso di comprendere che il



cambiamento più profondo interrogava l'idea di bambino e di apprendimento che ciascuno agisce quando si trova a programmare contesti educativo-didattici.

0.15.31: Tutta questa nuova metodologia che da un po' di anni ci viene insegnata nei vari corsi di aggiornamento ci ha dato, con fatica devo dire perché ha un po' scardinato delle sicurezze che ci portavamo avanti da tanto tempo, ci ha dato il momento di ragionare, di pensare, di essere più consapevoli di quello che noi proponevamo ai bambini per far sì che loro avessero possibilità di apprendere e avessero possibilità di socializzare, stare bene e apprendere anche socializzando insomma.

1.33.07: [...] Prendersi tempo e serenità perché dobbiamo tener conto che anche per noi è tutto nuovo; e di fronte alla difficoltà star serene e dopo trovare il tempo di confrontarci.

1.34.13: Devi pensare all'idea di bambino che hai di fronte tu.

Il cambiamento investe così molteplici piani dell'agire professionale, sollecita molte dimensioni e richiede per questo uno sguardo attento e raffinato, **un lavoro trasformativo intenso sul proprio sé professionale**. Il cambiamento è reso possibile non solo perché si introducano con la formazione nuove tecniche o nuovi argomenti, ma perché la formazione aiuta a cambiare lo sguardo.

0.55.23: Noi lo vediamo [il bambino] con occhi diversi, secondo me, perché abbiamo un pensiero diverso.

0.57.11: È tutto cambiato, tutto, perché siamo cambiate anche noi.

0.47.49: C'è un occhio dell'insegnante che deve essere molto, molto più allenato a differenza del passato in cui



tu come insegnante eri direttiva per cui avevi già la tua immagine di che cosa doveva succedere e a cosa arrivavi; adesso devi interpretare moltissimo[...] C'è una finezza di lavoro non indifferente.

Mettersi in gioco e provare consente però di vedere che se si agisce insieme e con una guida vicina – e legata al piano di quanto concretamente messo in atto nelle scuole – **si sperimenta il piacere dell'aprire la propria storia professionale a nuove trasformazioni che segnano svolte.**

0.36.39: Ci siamo messe in gioco e abbiamo provato questa nuova sperimentazione [...]io indietro non tornerei più: le difficoltà si affrontano, se ne parla.

Importante aspetto di risorsa, ma anche di **ricerca continua di sintonizzazioni**, è il condividere legato alla collegialità. Condivisione che però attiva **un livello diverso di riflessione** rispetto al passato. Il piano del ragionamento collettivo, infatti, non si limita più al semplice fare, ma diventa il riflettere sulle cornici di riferimento (chi sono i bambini? come apprendono? come cambia il mio ruolo?) e su quanto messo in atto in ragione di questo.

0.25.35: Faticoso secondo me, dal punto di vista invece dell'insegnante, è stato ritrovarci in collegiale e riuscire ad avere un linguaggio comune. Perché è vero, sì, è un tipo di formazione che, ok, ti dà degli aggettivi, delle parole-chiave, però su quella parola lì tutti dobbiamo essere d'accordo.

0.26.12: [...] C'era molto meno scambio, perché lo scambio nelle collegiali precedenti, secondo me, era più intesa fra le insegnanti e le capacità degli insegnanti. In mezzo adesso ci sono i bimbi.

1.34.24: Non sono più i tuoi bambini; i bambini circolano nelle teste di tutti gli insegnanti.





## Il ruolo dell'insegnante: traiettorie trasformative

È il ruolo dell'insegnante a essere il più sollecitato. Il primo passaggio è stato quello di provare a fare un passo indietro per **lasciare maggiore spazio ai bambini, alle interazioni e alla circolarità tra pari**. Per riconoscere loro competenza, riconoscere che sono ricchi di un cammino, portatori di una storia e riconoscere che **è fondamentale che le storie si incontrino, si intreccino, si contaminino**. Passaggio che comporta attenzioni nuove e qualche rinuncia perché ancora forte è la pressione dell'arrivare alla soluzione o alla prestazione attesa in quanto già preconfezionata nella testa degli insegnanti.

0.06.23: All'inizio facevamo anche un po' fatica, ci dicevamo tra di noi, a stare un po' indietro, no? Perché se nel circolo della discussione [i bambini] non arrivavano subito o comunque nel giro di qualche giorno alla soluzione del problema proposto, eravamo sempre pronte a dire \*aspetta che glielo diciamo noi, cerchiamo di dare una piccola imboccata, li aiutiamo?\* E pian piano stiamo imparando a lasciare spazio a loro.

0.06.49: Dal punto di vista anche organizzativo, secondo noi, la novità ci ha portato a lavorare in maniera diversa sotto tanti aspetti no? Dare una priorità proprio a quanto emerge dai bambini, non dare più tantissima attenzione al prodotto quindi dopo un'attività bisogna necessariamente elaborare, fare questo, fare quello, invece anche no insomma. Perché comunque vedi che loro raggiungono le loro conoscenze senza dover dopo comunque tornarci e dire \*aspetta che vediamo adesso come fare per rappresentare questa cosa\*.

Lavorare in maniera diversa vuol dire **interrogarsi sul proprio stile di conduzione**, spostare il piano della riflessione dal "cosa" al "come" rispetto alla progettazione, alla conduzione e alla valutazione delle esperienze di apprendimento. Vuol dire portare lo sguardo **sul proprio modo di stare con i**





**bambini.** Ma non solo. Vuol dire anche mettere a fuoco le occasioni che come insegnanti offriamo ai bambini **per stare tra di loro, per attivare reciprocità e per muovere e valorizzare pensiero.** Inoltre è un rivedere il proprio stile non individualisticamente, ma in sinergia con risorse, possibilità, inclinazioni, proattività di ciascuna collega.

0.10.56: Sul tuo modo di lavorare e, non solo io ma anche confrontandoci con le colleghe, è uscito che un po' tutte siamo più attente a come ci muoviamo in sezione. Vuoi perché è un'esperienza nuova, vuoi perché i bambini rispondono sempre in maniera diversa.

1.14.20: C'è un lavoro molto più profondo al quale l'insegnante fa attenzione, la scuola stessa, gli operatori, l'ambiente che prepariamo.

0.50.52: Io a volte mi sento più presente adesso; adesso anche se sono fuori [...] non è stare in disparte, mi sento più coinvolta, a volte anche più affaticata devo dire la verità.

Uno degli aspetti maggiormente implicanti è stato imparare a cedere ai bambini l'autodeterminazione di una parte del proprio percorso di crescita, permettendo loro di farsi **co-autori insieme agli altri dei propri apprendimenti.** Questo, naturalmente, non in un'ottica di delega o di abdicazione rispetto al proprio ruolo irrinunciabile di adulto capace di dare un contributo significativo alla ricerca di senso nella molteplicità degli accadimenti, ma rinunciando invece ad accentrare esclusivamente su di sé ogni passaggio. **Questo implica il saper stare in un tempo sospeso, dagli esiti a volte incerti e distonici.** Implica saper aspettare i tempi dell'altro e sostare nei propri spazi vuoti, non più traboccanti di "fare".

0.21.01: Nel piccolo gruppo ci si accorge che quel bambino in un altro posto, in un altro contesto non interviene, non ci prova, non si gioca; lì si gioca, si lascia andare perché si sente più sicuro e magari ha la possibilità dell'attesa.





Per noi questo è stato il punto più faticoso - noi come insegnanti - imparare ad attendere, [...] anche al di là del volere il prodotto. È proprio un tipo di formazione nostra, non solo all'interno, secondo me, della scuola, ma nella vita. Sempre, noi, abbiamo questo bisogno di fare, di fare, di andare... allora attendere - anche nel piccolo gruppo - che si mescolino queste modalità di interazione, almeno per me, era difficoltoso.

1.32.44: Soprattutto all'inizio l'ansia dell'insegnante che magari guidava, le prime volte, no? le conversazioni, era proprio quella di avere subito una risposta, no? invece tante volte anche il silenzio può aiutare insomma.

1.40.50: Io con questi bambini ho visto un percorso e posso dire che loro ed io abbiamo imparato a farlo insieme.

Dare spazio ai bambini, poi, se inserito in un'accezione di ruolo direttiva e fortemente orientata a pre-definire nel dettaglio contenuti e richieste, **apre all'imprevisto percepito inizialmente come imprevedibile e quindi destabilizzante, potenzialmente minaccioso**. Ma le insegnanti raccontano della possibilità di accettare e attraversare questa destabilizzazione puntando all'importanza in parte di accettare il rischio, in parte di "gestirlo" a partire da una progettazione che faccia della flessibilità e **dell'apertura alla dimensione dialogica** la caratteristica connaturata al pensiero progettuale.

1.21.19: La capacità dell'insegnante di mettersi anche in gioco e di rischiare, perché quando un gruppo di bambini o un bambino propone un qualcosa [...] lasciarsi anche andare e tentare, rischiare.

1.27.19: Ho uno spazio, una situazione e un'organizzazione che mi permette anche di accettare un imprevisto. Però alla base c'è anche un'organizzazione, un'attenzione, insomma, per poter gestire un imprevisto. È tutto, già alla base,





prima, [...] già prima, quando si progetta, quando si programma.

## La progettazione per processi: interagire per intrecciare contesti

Programmare per processi aiuta a spostare il piano della riflessione e dello scambio, aiuta a dare **coerenza alla potenziale frammentarietà** e fornisce **una linea di lavoro maggiormente capace di integrare** i differenti contributi dei bambini e le diversificate e mutevoli sollecitazioni che attraversano la giornata a scuola. Alla luce del processo è più facile selezionare, stabilire priorità e rilevanze, facilitare accoglienze e intrecci e, quindi, inclusioni.

0.49.30: C'è un lavoro a monte[...] prima di ricerca di indicatori - cosa ci fa vedere che i bambini fanno e stanno insieme - e poi una ricerca di giochi di materiali che ci portano a questo.

1.31.38: Se io ho un canovaccio in cui comunque mi sono data una strada, so che non sarà quella, i tempi non saranno quelli - ormai l'abbiamo capito quello - non mi metto neanche l'ansia, ormai.

Lavorare per processi ha permesso anche di **estendere** a tutta la giornata e a tutti i contesti il lavoro con i bambini in modo da dare maggiore direzione e focalizzazione alle proposte educativo-didattiche e maggiore coerenza. La contaminazione, la generazione di sempre maggiori aree di "sana interferenza", l'allentarsi di confini rigidi **per risignificare il senso** di alcune regole e routine, ha permesso di **accogliere divergenze senza perdere di vista la direzione del progetto**.

0.19.10: Vivere e fare le cose più tranquillamente, sempre però tenendo il processo e gli indicatori che ci siamo dati. Questo non solo per il gruppo, ma per tutta la giornata: va bene nelle routine e va bene anche in tutto. Altrimenti... anche cercare di avere una certa coerenza...





0.34.52: Quest'anno abbiamo scelto la collaborazione e il fatto di avere un processo che diventa trasversale a tutto il giorno per cui non è più solo nelle due ore di intersezione; tutte le cose che fai, che fanno i bambini, vanno in quella direzione.

Ed è appunto l'aver chiara questa **progettualità – capace di indicare una direzione – che dà forza al ruolo degli insegnanti quali riferimenti significativi per i bambini**. Dell'insegnante, infatti, è la responsabilità di organizzare occasioni di partecipazione, di predisporre per questo fine esperienze e contesti. Si esce così dalla potenziale ambiguità di chi sia a "decidere" a scuola.

0.29.22: Il ruolo dell'insegnante è quello di dare delle possibilità, proporre.

1.25.51: Io sono insegnante di scuola materna, mi sono fatta [un progetto] ma non per esser rigida è per essere anche aperta. Però se io continuamente perdo il filo...

1.27.11: Ma questa secondo me è proprio la regia dell'insegnante. Cioè chiedi ai bambini, ma ci sei tu dietro.

1.28.24: Essere pronte noi a dire \*caspita in questa situazione, aspetta un attimo, com'è che potrei...\* Io a volte mi fermo, a volte dico ai bambini: \*ci devo pensare su\* [...] Questa secondo me è la differenza tra l'essere regista e l'anarchia.

## Arricchire le metodologie per diversificare: il piccolo gruppo come occasione per promuovere la costruzione di conoscenza insieme

Tra le tante sollecitazioni metodologiche volte a offrire strumenti per promuovere interazione sociale a scuola – per permettere la circolazione di esperienze e conoscenze, per attivare riflessioni insieme



- la metodologia del piccolo gruppo è senz'altro individuata dalle insegnanti come l'elemento di innovazione più tangibile. Nel corso del dibattito si è portata l'attenzione su alcuni elementi che ne valorizzano, a loro avviso, l'utilizzo.

Innanzitutto il far prendere delle decisioni ai bambini in piccolo gruppo si è rivelato maggiormente efficace se focalizzato su questioni vere di vita reale, legate magari alla gestione della scuola.

0.07.55: Ma, ecco, io vorrei aggiungere la nostra difficoltà nel momento in cui siamo partiti a fare i piccoli gruppi e abbiamo iniziato con il racconto interrotto, il finale da inventare, laddove c'erano dei bambini magari particolarmente chiusi e che non esternavano il loro pensiero. Allora la nostra difficoltà è stata quella di trovare l'alternativa [...] e abbiamo visto che la metodologia del piccolo gruppo, della discussione, del trovare un accordo su una problematica che c'era da risolvere, spostata nella quotidianità dei bambini ha aiutato moltissimo.

0.11.54: La parola deve essere una parola che nasce dal bambino e che porta la discussione tra i bambini.

Il piccolo gruppo offre **condizioni di conduzione da parte dell'insegnante e opportunità di relazione e scambio tra bambini** che permettono di farne un contesto che fa emergere le diversità e le peculiarità di ogni bambino, consentendo a queste di entrare in circolo poiché è **richiesto l'andare oltre la dimensione prioritariamente individualistica**. Ciascun bambino, mantenendo il proprio modo di essere, ma aprendolo tuttavia a nuove sollecitazioni, trova in questa metodologia **condizioni che permettono alle sue peculiarità di farsi risorsa per tutti**. Questo non riguarda solo quei bambini che prediligono una posizione, almeno iniziale, di ascolto, ma anche i bambini che mostrano maggiore familiarità con il linguaggio verbale.

1.07.52: È una situazione molto protetta e questo dà proprio la possibilità a quei bambini più timidi, che hanno più difficoltà ad esternare il proprio pensiero o anche la propria azione di sentirsi a loro agio e quindi magari staranno





zitti una o due volte perché, ho visto anch'io, ci sono quei bambini che impiegano più tempo, no? ma dopo arriva quel momento in cui: \*adesso mi sento e allora parlo anch'io e dico anch'io la mia\*.

1.08.42: [Questa bambina] lasciava lo spazio a tutti e cercava di mettere d'accordo un bambino con l'altro. E quindi è venuta fuori questa peculiarità, se vuoi, di questa bambina che a vederla così, durante la giornata, dici: \*mamma, non lascia spazio a nessuno; è una bambina che vuol fare sempre come vuole lei\* e invece, guardando poi la videoregistrazione, hai proprio visto come è riuscita a gestire tutte le varie idee del gruppetto, a metterle insieme.



**Le diversità dei bambini trovano allora cittadinanza** attraverso l'organizzazione di contesti diversificati di partecipazione. **Le diversità muovono pensiero e progettualità** da parte delle insegnanti.

0.12.02: Ecco questa diversità, diciamo, di espressione nei bambini ci ha portato a pensare a delle proposte diverse. E allora ecco che è nata di più - che c'è sempre stata nella nostra scuola, però adesso con un'attenzione forse particolare - la scelta dei materiali da mettere a disposizione dei bambini, la scelta delle attività che... penso all'intersezione, alle uscite che stiamo facendo adesso, poi come le vivono e come le hanno vissute.

0.

11.18: C'è appunto quel gruppo che predilige il canale espressivo e allora parla molto; poi ci sono quei bambini che non parlano, parlano pochissimo, devi proprio continuare a tirargli fuori le parole. Però nello stesso tempo come educatrice, come insegnante devi stare attenta alle domande che fai perché dall'aggiornamento ci dicono anche: \*attenzione, domande aperte, poche, l'insegnante deve stare da una parte deve dare spazio ai bambini\*.

0.30.56 Dobbiamo investire molto sulle attività da [pro-



porre] ai gruppi autonomi perché se il gruppo lavora bene, è autonomo in quella attività, secondo me ne esce una cura del prodotto - se c'è un prodotto - o comunque del gioco, che noi non abbiamo mai visto prima.

0.31.15: E anche della relazione...

0.31.17: E poi anche della relazione tra di loro. Però proprio nel lavoro, nello svolgimento del lavoro, secondo... almeno noi notiamo che poi diventa una cura perché è un piacere farlo assieme, farlo in piccolo gruppo con la tranquillità.

La capacità anche di autoformarsi da parte dei bambini o di **condividere con nuovi compagni le competenze messe in gioco o di "esportarle" in altri contesti** sono aspetti sentiti come rilevanti dell'innovazione introdotta nelle scuole.

0.33.08: Devi andare avanti per tanto tempo perché allora i bambini direi, quasi, si autoformano. È questione di tempo hai bisogno di tanto tempo [...] perché poi loro pian piano poi comprendono come, si autoregolano, si gestiscono anche, si controllano. Però non lo ottieni con due tre quattro sedute.

0.33.41: Che poi loro quando imparano dentro il piccolo gruppo portano fuori questo modo di stare assieme questa nuova... queste nuove relazioni, anche poi nel grande gruppo.

0.34.09: E poi per loro diventa cioè una relazione nuova, una nuova relazione tra di loro e un nuovo modo secondo me di vivere gli spazi che diventa spontaneo. [...] cioè è spontaneo, però c'è dietro tutto il lavoro sui piccoli gruppi.

Infine, la dimensione sempre fortemente grupale costitutiva del piccolo gruppo, dove le richieste e le consegne da parte dell'insegnante sono rivolte al gruppo e il prodotto (inteso qui dalle insegnanti



nell'accezione di elaborato) è prevalentemente un prodotto di gruppo, **lascia aperte alcune domande su quanto sia da accogliere anche una dimensione più individuale.**

1.40.50: L'espressione singola di un bambino è comunque importante; [...] anche questa è documentazione: ciò che un bambino lascia di sé.

## Il contesto scuola come facilitatore di intrecci, attivatore di reciprocità

Infine un ultimo aspetto che emerge con chiarezza dai differenti interventi è come la dimensione sociale e partecipativa – e la progettazione per processi di apprendimento – permettano da un lato **nuove consapevolezze e sicurezze** che sostengono gli insegnanti nel farsi interlocutori con altre proposte formative presenti sul territorio, mantenendo continuità rispetto ad alcune scelte metodologiche; dall'altro lato **permette di sollecitare esplicitazioni, trasversalità e condivisioni.**

Questo fa della scuola uno snodo importante della rete comunitaria, un motore proattivo di cittadinanza che sa includere e accogliere altre proposte, che sa fare rete senza però assumerle in maniera decontestualizzata e legata dall'idea di bambino e di apprendimento che fa da cornice.

0.37.34: Anche con gli esperti – esperto del teatro, esperta della danza... – il primo anno ci hanno propinato ancora grandi, medi e piccoli, secondo lo stile vecchio stampo. Nel secondo anno abbiamo detto: \*no guardate, se voi volete lavorare nella nostra scuola, noi abbiamo adottato questa metodologia del piccolo gruppo. Se volete provare anche voi a seguire il nostro percorso...\* ed è da due anni che questi esperti esterni [...] seguono anche quelle che sono le nostre indicazioni ed effettivamente i risultati si ritrovano.

0.46.54: Parlavo stamattina con una mamma che mi diceva \*maestra i bambini portano a casa molto di più adesso che non prima. Adesso vengono e riportano tante cose, esperienze che hanno fatto con l'amico, condiviso con l'amico





e anche nei momenti di gioco fuori dalla scuola, quando le famiglie si ritrovano, i bambini riescono a stare insieme, non ognuno per conto proprio\*.

1.09.42: Con questo modo di lavorare stiamo educando un po' alla partecipazione attiva e democratica e questo è bello quando lo vediamo. Ma dopo, dobbiamo anche essere pronte, secondo me, quando poi spontaneamente esce fuori, ad accoglierlo. Perché ci sono dei momenti in cui tu dici una cosa e i bambini subito te la confutano [...] Allora quello è il momento di vedere se anche noi siamo nel contesto della partecipazione ed è un'educazione, secondo me, a me piace pensare, anche rigenerante che andrà avanti. Però una mamma ci ha detto: \*è bello, sì, ma nel mondo in cui siamo...\* allora io le ho detto: \*noi facciamo il nostro piccolo sperando di gettare un seme\*.

## L'importanza di dialogare, di esplicitare, di testimoniare il cambiamento

Perché il significativo cambiamento in atto sia sostenibile, leggibile, comprensibile e perché sia generativo di nuovi e articolati contesti di relazione è importante però che tutti impariamo a **socializzare la nostra idea, a condividerla, a farla circolare sapendola giustificare**. Per questo creare occasioni di condivisione in merito a percorsi e progetti diventa centrale, non solo ripensando contenuti e formule, ma anche coinvolgendo attivamente le famiglie in questo processo di apertura all'interazione con gli altri.

**Non è stato sicuramente semplice coinvolgere tutti gli attori in questa riflessione culturale**, aiutando ciascuno a risignificare pratiche conosciute o ad accettarne la trasformazione o sostituzione con proposte alternative. Passare, ad esempio, da una documentazione quasi esclusivamente individualizzata, giocata sul singolo bambino, a una documentazione invece collettiva, di gruppo oppure a una documentazione non più legata unicamente ad artefatti noti (il librone consegnato a fine anno o il lavoretto legato a ricorrenze e festività solo per citare degli esempi) **ha comportato un impegno da parte delle insegnanti nel ripensare alla formula e ai contenuti di alcuni appuntamenti divenuti**





**consuetudine nella scuola dell'infanzia**, come la tradizionale riunione di presentazione del progetto annuale.

1.17.58: Noi quando presentiamo la programmazione annuale [...] pensiamo per i genitori delle attività in piccolo gruppo [...] per far capire loro come si lavora, per coinvolgere i genitori.

1.13.47: Nel momento in cui spieghi [ai genitori] che la nostra attenzione è proprio al pensiero del bambino, che il nostro obiettivo [...] è dare spazio al pensiero individuale, farlo uscire dai bambini, confrontarlo e discuterlo, a loro sembra una cosa meravigliosa.

