

PASQUALE ARCUDI   SILVIA CAVALLORO  
*con il contributo di* MARILENA FATIGANTE

IL PROGETTO EDUCATIVO PERSONALIZZATO  
STRUMENTO DI SUPPORTO ALLA PROGETTAZIONE INCLUSIVA





FEDERAZIONE PROVINCIALE  
SCUOLE MATERNE  
TRENTO

PASQUALE ARCUDI   SILVIA CAVALLORO  
*con il contributo di* MARILENA FATIGANTE

**IL PROGETTO EDUCATIVO PERSONALIZZATO**  
STRUMENTO DI SUPPORTO ALLA PROGETTAZIONE INCLUSIVA



VALORE ITALIANO®

La FEDERAZIONE PROVINCIALE SCUOLE MATERNE di TRENTO (FPSM)  
promuove ricerca, formazione e servizi educativi. Costituita nel 1950, associa  
attualmente 134 scuole autonome, suddivise in 20 circoli di coordinamento.

FPSM  
Via A. De Gasperi, 34/1  
38123 Trento  
[WWW.FPSM.TN.IT](http://WWW.FPSM.TN.IT)

FEDERAZIONE PROVINCIALE SCUOLE MATERNE TRENTO

PASQUALE ARCUDI    SILVIA CAVALLORO  
*con il contributo di* MARILENA FATIGANTE

IL PROGETTO EDUCATIVO PERSONALIZZATO  
STRUMENTO DI SUPPORTO ALLA PROGETTAZIONE INCLUSIVA

ISBN 978-88-97789-84-0

[WWW.VALOREITALIANOBOOKSTORE.COM](http://WWW.VALOREITALIANOBOOKSTORE.COM)

©2021 Federazione Provinciale Scuole Materne Trento & Valore Italiano™ - Tutti i diritti riservati

Riproduzione vietata ai sensi di legge (art.171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

## INDICE

PRESENTAZIONE .....	5
INTRODUZIONE .....	7

### PRIMA PARTE

#### IL PROCESSO TRASFORMATIVO

1. IL CAMBIAMENTO PROMOSSO .....	13
1.1 Due sguardi a confronto .....	13
1.2 Dove comincia questo lavoro: gli snodi emersi .....	19
1.2.1. <i>Strabismo degli artefatti: due strumenti che non guardano                 nella stessa direzione</i> .....	24
1.2.2. <i>Come facciamo a usare le osservazioni per progettare?</i> .....	28
1.2.3. <i>Io vedo bambini interi, non per assi</i> .....	32
1.2.4. <i>Per fare un lavoro inclusivo non posso agire da sola, ho bisogno                 delle colleghe</i> .....	37
1.3 Uno sguardo nuovo .....	40
2. LE FORME DELLA SPERIMENTAZIONE .....	45
2.1 Un processo partecipato ed esso stesso inclusivo .....	45
2.2 Sinergie trasformative: ricerca, formazione e professionalità in dialogo .....	46
2.3 Oltre la relazione stretta insegnamento-apprendimento: la scuola del pensiero in azione .....	63
2.4 Agire la prossimità per promuovere trasformazioni .....	65
2.5 Interpretare, rielaborare, scrivere insieme .....	71

### SECONDA PARTE

#### L'ARCHITETTURA DELLO STRUMENTO

3. L'ANALISI DELL'INTERAZIONE PER LA PROGETTAZIONE INCLUSIVA ..	79
3.1 Premessa .....	79
3.2 Epifanie .....	81
3.3 Pensare contesti ricchi per progettare .....	85
3.4 Dall'osservazione di senso comune alla "visione professionale": l'osservazione situata .....	87
3.4.1. <i>Guardare alla pratica e non al comportamento</i> .....	88

3.4.2. <i>Osservazione situata e teoria dell'apprendimento</i> .....	90
3.4.3. <i>Descrivere o valutare? La pretesa di oggettività e la rimozione dell'osservatore</i> .....	91
3.4.4. <i>Osservazione situata e teoria dell'interazione</i> .....	93
3.5 Descrivere secondo la prospettiva dei partecipanti: strumenti metodologici come scelte teoriche .....	95
3.6 Partecipare .....	97
3.7 Eventi, cornici e co-orientamento .....	103
3.8 Scrivere per vedere .....	110
4. L'ARCHITETTURA DEL PEP .....	117
4.1 Premessa .....	117
4.2 L'intestazione .....	120
4.3 L'indice .....	122
4.4 Definizione .....	125
4.5 Presentazione .....	128
4.6 La progettazione annuale di scuola .....	132
4.7 Osservazioni, analisi e scelte progettuali .....	134
4.7.1. <i>Criteria trasversali per orientare la selezione e l'organizzazione dei materiali</i> .....	134
4.7.1.1. <i>Cronologia dei materiali</i> .....	134
4.7.1.2. <i>L'organizzazione temporale del PEP</i> .....	138
4.7.1.3. <i>La selezione dei materiali</i> .....	141
4.7.2. <i>Osservazioni sitate del contesto educativo</i> .....	143
4.7.2.1. <i>Pianificare l'osservazione con attenzione alla concretezza dei contesti</i> .....	147
4.7.2.2. <i>Il focus dell'osservazione</i> .....	149
4.7.2.3. <i>“Come il bambino sta nelle esperienze che fa”</i> .....	150
4.7.2.4. <i>L'inclusione come pratica sociale</i> .....	151
4.7.2.5. <i>L'inscindibilità di osservazione e progettazione</i> .....	155
4.7.3. <i>Osservazioni di altri contesti</i> .....	158
4.7.4. <i>Analisi del materiale osservativo</i> .....	160
4.7.5. <i>Condizioni attuali per l'inclusività</i> .....	164
4.7.6. <i>Progettazione periodica e altre opzioni progettuali</i> .....	168
4.8 Descrizione conclusiva .....	171
POSTFAZIONE .....	175
APPENDICE .....	179
BIBLIOGRAFIA .....	189

## PRESENTAZIONE

Raccogliere in una pubblicazione un percorso di ricerca che ha orientato e nutrito la formazione e al tempo stesso si è alimentato del dialogo con i contesti abitati dall'educare è un impegno che chiede rigore, ma anche creatività espressiva. Esige radicamento in fatti, artefatti e documenti, muove all'analisi di trasversalità e ricorrenze, come pure al rispetto e alla valorizzazione di singoli dettagli. La dimensione interpretativa è quindi sempre chiamata a render conto di letture ancorate a elementi di realtà, alla materialità di testimonianze e scritture; al tempo stesso, è chiamata a far emergere i significati che i partecipanti attribuiscono a quei dati e che vanno, talvolta, a loro stessi disvelati.

Tanto più se – come testimonia l'esperienza che abbiamo cercato di mettere in narrazione in questo testo – le traiettorie tracciate si presentano articolate, in grado di attivare più piani della riflessione e della progettazione, capaci di promuovere possibilità e sviluppi in continua evoluzione.

Per alcuni aspetti, infatti, domande sorte nel corso della sperimentazione sono ancora lì a sollecitare la nostra capacità di riflettere, di valutare, di riorientare, di posizionarci, di scegliere. Abbiamo quindi immaginato questo testo come un significativo e irrinunciabile passaggio all'interno di un percorso che sta tuttavia continuando. Passaggio che, se da un lato – nel fluire della processualità degli apprendimenti per sua stessa natura mai finito – rappresenta un punto fermo di consapevolezze consolidate, dall'altro – tenendo intenzionalmente aperte alcune ipotesi percorribili – si dispone a lasciarsi ancora interrogare.

## INTRODUZIONE

Questo volume presenta il percorso e gli esiti del lavoro di revisione della struttura del Progetto Educativo Personalizzato (PEP), il documento che ogni scuola dell'infanzia associata alla Federazione Provinciale Scuole Materne di Trento costruisce e redige per progettare e rendicontare le azioni intraprese sul piano metodologico e progettuale al fine di favorire l'inclusione scolastica dei bambini.

Questa iniziativa ha preso avvio nell'anno scolastico 2015/16, costruendo prima – grazie a un coinvolgimento progressivo dei diversi soggetti implicati – e portando a diffusione poi, un nuovo strumento progettuale affinandolo fino alla forma in uso oggi nelle scuole associate alla *Federazione*. In particolare, l'elaborazione di questo documento programmatico è obbligatoria per le scuole che siano dotate di risorse supplementari di personale, in virtù della presenza di un bambino o di una bambina in carico al Servizio sanitario.

Il testo risponde a due istanze differenti, anche se, naturalmente, strettamente connesse e complementari. Da un lato si è cercato di ricostruire il contesto all'interno del quale ha preso consapevolezza la necessità di dover ripensare il Progetto Educativo Personalizzato, la sperimentazione che ne è nata e le forme che tale sperimentazione ha assunto all'interno di un processo partecipato. Dall'altro, poiché l'esito atteso ha portato alla definizione di un nuovo artefatto – che la Federazione Provinciale Scuole Materne di Trento riconosce come proprio strumento a supporto della progettazione inclusiva di scuola – si sono resi necessari la presentazione del documento in ogni sua parte e l'accompagnamento degli insegnanti alla costruzione dei dati e alla scrittura.

Per rendere distintivi e distinguibili i due differenti piani della narrazione – la ricostruzione del processo trasformativo e la condivisione di chiavi di lettura e indicazioni per la stesura del nuovo PEP – il testo è stato articolato in due parti: una prima parte dedicata al cambiamento promosso e una seconda parte dedicata all'architettura dello strumento.

Nel primo capitolo di questa pubblicazione metteremo in luce le istanze da cui questo lavoro ha preso avvio, ovvero le criticità del documento così come era precedentemente diffuso e in uso nelle scuole associate alla *Federazione*. Documento che non sembrava più in grado di alimentare, sostenere e rigenerare le nuove prospettive inclusive – che si

andavano diffondendo grazie alla ricerca e alla formazione promosse dalla *Federazione* stessa – e non più in grado, quindi, di garantire l’interconnessione di quanto contenuto nel PEP con la progettualità più complessiva di ogni scuola.

Infatti, pur avendo attraversato precedenti tentativi di innovazione e ripensamento, quell’artefatto veicolava significati, rappresentazioni di bambino, di insegnante e di apprendimento non più coerenti con quanto in *Federazione* andava evolvendo. La tensione a informare le pratiche educative, organizzative e istituzionali alla luce della prospettiva del costruttivismo socio-culturale, assunto esplicitamente come cornice teorico-metodologica, stava creando nel tempo una fecondità e un rinnovamento dal quale il PEP quale strumento volto a sostenere la dimensione inclusiva – ampiamente sollecitata dall’approccio socio-costruttivista – rischiava, paradossalmente, di restare escluso.

Per una approfondita ricostruzione dell’approccio socio-costruttivista, delle sue implicazioni sull’idea di bambino, di apprendimento, di scuola, delle conseguenti radicali ricadute sulle scelte di progettazione educativo-didattica, rimandiamo alla pubblicazione *Piccoli gruppi e apprendimento nella scuola dell’infanzia. Una sfida che inizia con la formazione degli insegnanti* (Monaco, Zucchermaglio, 2021), che restituisce l’inquadramento teorico-metodologico a cui ci riferiamo nel testo.

Qui riteniamo fondamentale richiamare ed evidenziare come l’idea di apprendimento in quanto processo fortemente connotato dal punto di vista sociale (Vygotskij, 1934; Cole, 1996; Pontecorvo, 1989; 1999; Rogoff, 1990) rappresenti la teoria di riferimento e la chiave di lettura dello sviluppo di tutto questo lavoro. E di come tutto ciò non abbia a che fare solo con i bambini – come protagonisti attivi del loro interagire col mondo e del loro contribuire insieme agli altri alla costruzione di significati – ma con tutto il sistema di relazioni collettive, comunitarie e professionali, coinvolte nell’impegno educativo. La sfida inclusiva, infatti, riguarda i bambini e le opportunità offerte loro dai contesti educativi e quindi, inevitabilmente, riguarda altrettanto gli adulti e le loro modalità di pianificazione delle azioni e delle relazioni sociali, che un artefatto progettuale sostiene, alimenta e orienta (Rizzo, 2000).

Successivamente, nel secondo capitolo della pubblicazione, ci soffermeremo sulla configurazione che questa sperimentazione ha assunto, inizialmente coinvolgendo prima una e poi tre scuole dell’infanzia federate e il *Settore Ricerca Formazione e Servizi pedagogici* della Federazione

Provinciale Scuole Materne di Trento, per poi diffondersi all'intero Sistema, attraverso scelte che verranno esplicitate nelle loro declinazioni e implicazioni. La sperimentazione si è così connotata come una ricerca nel senso autentico del termine, uno sforzo congiunto attraverso il quale costruire insieme, attraverso coinvolgimenti via via più ampi, uno strumento professionale che mettesse gli insegnanti in grado di affidarsi a ciò che osservavano a scuola e di usarlo in un'ottica di progettualità educativa.

Questo a significare che quella che abbiamo chiamato *sperimentazione* non era la verifica o il rodaggio di un artefatto già pronto, bensì la costruzione collettiva di uno strumento che tenesse il più possibile in considerazione le sollecitazioni e le indicazioni che arrivavano dagli insegnanti, dal loro lavoro e dai loro materiali. Abbiamo costantemente considerato questa dimensione, legata allo sviluppo della sperimentazione, indissociabile dal prodotto a cui si è giunti, nella misura in cui crediamo che il processo di costruzione dell'artefatto rappresenti una parte integrante degli esiti, un elemento caratterizzante la natura stessa dello strumento PEP. In altre parole ci siamo impegnati a farci guidare da alcuni fondamenti della ricerca situata, provando a rispettarli e declinarli: ci siamo dati un piano iniziale di sperimentazione che mantenesse il necessario grado di adattabilità e flessibilità considerandolo sempre passibile di revisione; abbiamo sempre sintonizzato metodi e strumenti con le specifiche situazioni delle scuole con cui eravamo al lavoro, nello sforzo di adattarli ai contesti (e non viceversa); ci siamo dedicati a restare prossimi alle scuole, mantenendo fede a una prospettiva 'dal di dentro', riconoscendo e valorizzando le *categorie dei partecipanti*, i significati che i fruitori dello strumento attribuivano agli eventi (Zucchermaglio et al., 2013).

Il contributo di Marilena Fatigante, nel terzo capitolo, costituirà la preziosa guida che, attraverso l'analisi dell'interazione per la progettazione inclusiva, permetterà al lettore di appropriarsi di una rappresentazione di diversità che è strutturante l'interazione sociale e forza propulsiva degli apprendimenti; di un'idea di inclusione scolastica che si smarca con decisione da tentazioni clinicizzanti o (ri)abilitative e che invece si ancora fortemente nella caratterizzazione della scuola intesa come contesto di apprendimento; di una pratica osservativa che consente sia di riconoscere e accogliere il punto di vista dei bambini nelle loro interazioni, sia di valorizzare l'inscindibilità delle risorse personali e della cornice nella quale prendono forma, ovvero la necessità di considerare il ruolo che i

contesti assumono nel favorire o inibire l'espressione delle competenze di ciascuno nelle attività quotidiane.

Risulterà evidente che l'attesa che il lettore è chiamato a tollerare per la presentazione del documento che siamo giunti a costruire, presentazione alla quale è dedicato il quarto capitolo di questa pubblicazione, corrisponde al sentiero che con fatica l'esploratore percorre e che dà esso stesso valore e significato al panorama di cui, in vetta, può godere. L'analisi che faremo dell'architettura del PEP acquisterà allora maggiore senso alla luce degli sviluppi che le hanno dato forma. Il bilanciamento che abbiamo costantemente ricercato è tra l'autonomia di comprensione e di utilizzo che questo documento deve avere per parlare a chi lo prende in mano, anche per la prima volta, e i riferimenti teorici e metodologici a cui questo strumento professionale non ha mai voluto rinunciare.

Chiude questo articolato percorso che intreccia documentazione, narrazione e prospettive la *Postfazione* di Lucia Stoppini, Direttore della Federazione Provinciale Scuole Materne di Trento e di Lorenza Ferrai, Responsabile, sempre per la *Federazione*, del Settore Ricerca, Formazione e Servizi pedagogici.

Concludiamo evidenziando come il testo sia frutto di un intenso e continuo confronto con i diversi contesti professionali e formativi all'interno dei quali, e grazie ai quali, il lavoro sperimentale e riflessivo si è andato articolando. Come autori abbiamo continuamente intrecciato i percorsi di scrittura che ne nascevano, aprendo le proposte di testo iniziali a continue reciproche integrazioni, fino a giungere a una vera e propria scrittura a quattro mani. Ricerca, insieme, di passaggi argomentativi, immagini, espressioni e costruzioni linguistiche, che rende non percorribile l'attribuzione specifica dei diversi capitoli a ciascuno dei due autori.

Ci è sembrato utile, tuttavia, rendere ragione più che di un'autorialità nel senso stretto del termine, di un punto di vista distintivo, legato alla storia professionale, che ha permesso nell'esperienza sul campo e nella pratica della scrittura di portare sguardi specifici e complementari. Per questo riconosciamo nel primo capitolo la cura redazionale di Pasquale Arcudi, Responsabile dell'Unità Specialistica Inclusione scolastica, nel secondo quella di Silvia Cavalloro Responsabile delle Unità Specialistiche Ricerca/Documentazione e Servizi Educativo-Pedagogico-Didattici e nel quarto capitolo la cura di entrambi.

## POSTFAZIONE

Perché sia vera e perché si realizzi non basta che un'idea (di bambini, di scuola, di inclusione) venga dichiarata. Bisogna farla diventare azioni. Provare, prenderci confidenza, osservarla in pratica, discutere di quello che accade, confrontarsi perché diventi patrimonio visibile e riconoscibile di e da una comunità di pratiche.

La rilevanza di questo volume, di questo lavoro, promosso dalla *Federazione* e realizzato insieme alle scuole associate, è conseguente a quanto e a come tale investimento ha sostenuto e permesso un cambiamento importante nel modo di pensare e guardare i bambini, di saperli centrali nelle loro competenze, di renderli non solo possibili, ma in atto nelle loro eterogenee e ampie modalità di partecipazione ai contesti sociali di apprendimento. Questo lavoro, infatti, ha permesso – e sta permettendo – di scegliere, di essere consapevoli, quindi, di alzare lo sguardo, di allargarlo e di affinarlo. Per cambiare punto di vista, per spostare dalla visuale principale alcune caratteristiche che hanno i bambini – o che attribuiamo loro – che rischiamo di considerare troppo e che, per questo, diventano ostacolanti per noi e, soprattutto, per loro.

Quanto abbiamo letto in questo volume ci fa vedere che per realizzare i cambiamenti che riteniamo essenziali ci vuole il coinvolgimento e la partecipazione delle persone: chi ha la responsabilità di garantire e promuovere la qualità dei contesti educativi si deve assumere l'impegno di raggiungere non solo la zona di sviluppo prossimale dei bambini, ma anche quella dei professionisti, come le insegnanti, e delle istituzioni, come la scuola. Questo deve avere in mente chi fa formazione: accompagnare oltre quello che una comunità di pratiche conosce, progetta e fa già e fare in modo che il passo in avanti – o in su o di lato – sia sempre più lungo del passettino che ci fa traballare perché è troppo breve, più lungo di quello “solito” e “solido”, che spesso è troppo solido. Un passo lungo quanto la gamba del gruppo, della comunità professionale che affronta insieme un cambiamento. Un passo anche un po' tirato, che ci faccia sentire che i muscoli esistono ancora. A meno che non si sia particolarmente agili da riuscire anche a saltare. Ecco, ci sembra di poter dire che su qualche aspetto quanto qui viene raccontato abbia permesso di fare anche qualche salto.

Un salto al nostro modo di vedere i bambini. Perché, quando vengono visti nel loro insieme – intendendo sia ciascun bambino tutto intero, sia ciascuno con gli altri nelle esperienze davvero collaborative alle quali

partecipa e che contribuisce a costruire (anziché sempre e solo per le azioni individuali che compie) – diventano tutti più capaci, più competenti, abili.

Un salto al nostro modo di intendere la progettazione, che sta diventando uno strumento riconosciuto come necessario per farsi domande, per prefigurarsi possibilità e scenari diversi, aperti e non chiusi, dentro i quali le molteplici e diverse prospettive, competenze, disponibilità e forme di partecipazione dei bambini possano trovare collocazioni variabili. Scenari, contesti, quindi, curati dal pensiero che li ha pensati possibili, che ha considerato e incluso molteplici e diverse prospettive, competenze, disponibilità e forme di partecipazione dei bambini. Anche prima di vederle.

Un salto al nostro modo di intendere l’osservazione, un’osservazione della “coreografia sottile di gesti e movimenti appena visibili” – facendoci prestare le parole che Marilena Fatigante utilizza nell’incipit del terzo capitolo – che sostiene le insegnanti nella ricerca di una visione professionale che consente di valutare ciò che loro stesse hanno progettato, di prefigurarsi cosa modificare nelle progettazioni successive e di rivedere, di riorganizzare i loro pensieri – collettivi, pubblici, non individuali – attorno ai bambini e a quello che, di loro, ci dicono i contesti quotidiani di apprendimento e a tutto quello che, dentro i contesti, di loro, possiamo vedere davvero.

Un salto al nostro modo di intendere le insegnanti, che sono un gruppo di lavoro, che non possono agire individualmente e parallelamente, ma devono leggersi insieme, progettare i contesti e le esperienze educative insieme, ma anche pensare insieme i loro posizionamenti dentro il gruppo, pensarsi insieme dentro il gruppo. Non può certo passare in sordina il riferimento fatto nel primo capitolo a quanto lo strumento del PEP voglia sostenere il lavoro delle insegnanti anche nella ricerca delle strade migliori per minimizzare la separazione dei ruoli tra insegnanti supplementari e insegnanti di sezione: quanto più la progettazione sarà inclusiva, tanto più la distinzione dei ruoli risulterà superflua.

Un salto al nostro modo di ragionare di inclusione, “popolandola” (citando l’espressione di Arcudi e Cavalloro nel quarto capitolo) di un gruppo di bambini, oltre che di ciascun bambino di un gruppo. Popolandola, anche, di orizzonti ulteriori ai quali guardare.

Da un grande lavoro sul campo con le insegnanti, con i coordinatori, con i formatori e con i consulenti scientifici del Comitato Tecnico-Scientifico, con l’istituzione intera, si sono poi individuate possibilità di

raggiungere luoghi di confronto diversi, di intersecare ambiti e professioni che prima non si erano mai incontrati. Ci riferiamo all'avvio del confronto (al quale si fa cenno nel testo) con l'Unità operativa territoriale di Neuropsichiatria infantile dell'Azienda Provinciale per i Servizi Sanitari di Trento, con la quale ci siamo dati la possibilità di qualche occasione inedita di incontro. Anche questa è inclusione. Perché è attenzione ad avvicinare altri sguardi per poter conoscere, comprendere e tenere conto di altri punti di vista, che devono rimanere distinti, ma anche cominciare a capirsi di più. Anche questa è una via da continuare a esplorare per permettere a tutti e a ciascuno di diventare sempre più capaci di vedere i bambini "interi" e di distinguere in maniera più chiara i contesti: la scuola con i bambini e le insegnanti è un contesto sociale di apprendimento, l'ambulatorio con il medico o il terapeuta è un contesto terapeutico o di supporto riabilitativo. Contesti che hanno caratteristiche e funzioni molto diverse, ma che devono, appunto, cominciare a capirsi di più per confondersi sempre meno.

Riperkorrendo il lavoro fatto fino a qui e leggendo questo testo si colgono altri due aspetti fondamentali: da un lato si sperimenta direttamente quanto l'uso della scrittura si ispessisca, diventi al contempo più profondo e più agile per chi la utilizza. Scrivere non è un'opzione per chi si occupa di educazione, di progettazione e di osservazione, ma è una via obbligata, una sorta di dovere professionale, che si nutre di esercizio (il più possibile collettivo) e di modifiche, di variazioni, di correzioni. Più la scrittura diventa strumento posseduto, più permette di accedere a riflessioni, argomentazioni, specificazioni che offrono a chi costruisce un testo ipotesi, chiavi di lettura, pungoli per mettere alla prova le proprie scelte, per riprogettare, per dare a ciascun bambino, insieme agli altri, più occasioni possibili per trovare i suoi modi di partecipare e di imparare.

Dall'altro lato questo lavoro, fatto e scritto, racconta anche il rispetto per l'impegno e per le fatiche delle insegnanti; parla della preoccupazione di sostenere e di diffondere un pensiero più alto attorno all'infanzia e anche alla scuola, ma permette anche di scorgere, in più, il piacere e la soddisfazione di riuscirci.

È un lavoro artigianale questo, sartoriale, realizzato da mani esperte, ma fresche, alle quali è indirizzata la nostra gratitudine e la riconoscenza istituzionale.

A Pasquale Arcudi che ha preso in mano e a cuore quasi sette anni fa questa riflessione sul Progetto Educativo Personalizzato. Lo ha fatto

appena arrivato in *Federazione* – senza aspettare che qualcuno glielo chiedesse – con il coraggio di affrontare questioni bollenti, attorno alle quali avrebbe anche potuto trovare tante resistenze, tante titubanze, tante obiezioni burocratiche, ideologiche, qualche fatica. E infatti alcune le ha incontrate, ma sono servite molto per approfondire, per pulire i ragionamenti, per affinare modi e strumenti, per rafforzare chiarezza e determinazione.

A Silvia Cavalloro che lo ha accompagnato con finezza e delicatezza in questo ingresso vivace nei contesti formativi e progettuali. Ha aperto la strada ai primi approfondimenti, ai primi coinvolgimenti delle insegnanti di alcune scuole e, da lì, ha via via sostenuto l'allargamento della partecipazione di altre scuole, di altri insegnanti, di tutti i coordinatori, sempre coinvolti, mai periferici, quando c'è da aprire qualche nuova via.

A Marilena Fatigante, che qui scrive il terzo capitolo, che – con la sua raffinatissima capacità di analisi e di lettura dei contesti, con il suo orecchio assoluto – sa riconoscere al volo e descrivere straordinariamente note e frequenze musicali dentro un concerto e che ha qualificato e qualifica sempre l'impegno formativo che, nel sostenere il lavoro delle insegnanti, arricchisce i contesti professionali e si trasforma spesso in ricerca.

Dentro questo volume cogliamo, dunque, scorci della vita delle scuole, delle esperienze dei bambini, abbiamo la possibilità di vedere in azioni, appunto, un'idea profonda di bambini competenti, ricchi, diversi, complementari e capaci, insieme, di insegnare e, contestualmente, di imparare; abbiamo la possibilità di vedere in azioni un'idea di insegnanti e di scuola che, certo, si sa fermare, sa rallentare, sa prendersi il tempo per tenere dentro tutti, ma, per aiutare ciascuno a trovare il suo posto, sa anche cambiare prospettive, chiavi di lettura, strumenti, velocità e ritmo. Velocità e ritmo di un passo che, qualche volta, per stare davvero vicini ai bambini, va anche aumentato, intensificato.

Lucia Stoppini e Lorenza Ferrai  
Trento, marzo 2021

## BIBLIOGRAFIA

- Anolli L. (2002), *Psicologia della comunicazione*, Il Mulino, Bologna
- Bateson, G. (1977), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano (ediz. orig. 1972)
- Brown J.S., Collins A., Duguid P. (1989), *Situated Cognition and the Culture of Learning*, in *Educational Researcher*; v.18 n.1, pp. 32-42,
- Bruner J.S. (1992), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri (ediz. orig. 1990)
- Bruner J.S. (1997), *La cultura dell'educazione: nuovi orizzonti per la Scuola*, Feltrinelli, Milano (ediz. orig. 1996)
- Bruner J.S. (2002), *La fabbrica delle storie: Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Bari
- Cavalloro S. (2014), *A colloquio con Alessandra Fasulo*, Altrispazi, FPSM Trento, n.7
- Cavalloro S. (2017), *A colloquio con Marilena Fatigante*, Altrispazi, FPSM Trento, n.12
- Cavalloro S. (2018), *A colloquio con Laura Sterponi*, Altrispazi, FPSM Trento, n. 14
- Cigala A., Corsano P. (2011), «*Ricomincio da tre...*». *Competenza emotiva e costruzione del Sé in età prescolare*, Unicopli, Milano
- Cigala A., Corsano P. (2007), *Bambini nei contesti educativi: osservare per progettare, Metodologie per un pensiero progettuale nei servizi per l'infanzia*, Edizioni Junior, Reggio Emilia
- Colazingari, M. e Zucchermaglio C. (2000), *Autonomia e innovazione organizzativa*, La Nuova Italia, Firenze
- Cole M. (1996), *Cultural Psychology. A once and future discipline*. Harvard, Harvard University Press
- Corsano P. (2007), *Socializzazioni. La costruzione delle competenze relazionali dall'infanzia alla preadolescenza*, Carocci, Roma
- Corsaro W.A. (2003), *Le culture dei bambini*, il Mulino, Bologna (ediz. orig. 1997)
- Duranti A. (2000), *Antropologia del linguaggio*, Editore Meltemi, Roma
- Engeström Y. (1987), *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Orienta-Konsultit Oy, Helsinki
- Fasulo A., Pontecorvo C. (1999), *Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola*, Carocci, Roma

- Fele G. (2002), *Etnometodologia*, Carocci, Roma
- Gardner H. (2002), *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli (ediz. orig. 1983).
- Garfinkel, H. (1967) *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall
- Gaspari P. (2017), *Per una formazione «non medicalizzata» del docente di sostegno in prospettiva inclusiva*, *L'integrazione scolastica e sociale* 17(3), 265-274
- Geertz C. (1987), *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna (ediz. orig. 1973)
- Gibson J. (1999) *Un approccio ecologico alla percezione visiva*, Mimesis, Milano-Udine (ediz. orig. 1979)
- Gobo P. (1999), *Le note etnografiche: raccolta e analisi*, *Quaderni di sociologia*, 21, p. 144-167
- Gobo P. (2001), *Descrivere il mondo. Teoria e pratica del metodo etnografico in sociologia*, Collana Studi Superiori, Carocci, Roma
- Goffman E. (2001), *Frame analysis. L'organizzazione dell'esperienza*, Armando Editore (ediz. orig. 1974)
- Goffman E. (1987), *Forme del parlare*, Il Mulino, Bologna (ediz. orig., 1981)
- Goodwin C. (2003), *Il senso del vedere*, Booklet, Milano (ediz. orig. 2000)
- Goussot A. (2014), *Prospettive inclusive in educazione*, *Appunti*, n.1
- Goussot A. (2015), *I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico?*, *Educazione Democratica*, anno V, n. 9
- Hammersley M., Atkinson P. (1983), *Ethnography Principles In Practice*, Tavistock Publications, London & New York
- Hymes D. (1973), *Toward Linguistic Competence*, University of Pennsylvania Press
- Lave J., Wenger E. (2006), *L'apprendimento situato, Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Erickson, Trento (ediz. orig. 1991)
- Lawrence-Lightfoot S. (2020), *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*, Edizioni Junior, Reggio Emilia (ediz. orig. 2003)
- Mantovani S. (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano.

- McDermott R. (1993), *The acquisition of a child by a learning disability*, Cambridge University Press, New York
- McDermott R., Varenne H. (1995), *Culture as disability*, *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 26, No. 3., pp. 324-348
- Mecacci L. (2004), *La cornice storico-metodologica della psicologia culturale*, *Ricerche di Psicologia*, n. 3
- Monaco C., Zucchermaglio C. (2021), *Piccoli gruppi e apprendimento nella scuola dell'infanzia. Una sfida che inizia con la formazione degli insegnanti*, *Valore Italiano*, Roma
- Mondada L. (2009), *Multimodalità e multi-attività nelle conversazioni a tavola*, In Fatigante M., Mariottini L., Sciubba E. (a cura di), *Lingua e società. Scritti in onore di Franca Orletti*, Franco Angeli (88-106)
- Ochs E. (2006), *Linguaggio e cultura*, Carocci, Roma
- Ochs E., Solomon O. (2010), *Autistic Sociality*. *Ethos*, 38: 69-92.
- Ochs E., Solomon O., Sterponi L. (2005), *Limitations and transformations of habitus in Child-Directed Communication*, in *Discourse Studies*, Vol 7(4-5), pp. 547-583
- Ochs E., Kremer-Sadlik T., Solomon O., Gainer Sirota K. (2001), *Inclusion as social practice*, *Social Development – Vol. 10, N. 3*
- Philips S.U. (1974), *The invisible culture: communication in classroom and community on the Warm Springs reservation*, Waveland, Long Grove
- Pontecorvo C., Ajello A., Zucchermaglio C. (1995), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED Edizioni, Milano
- Pontecorvo C., Ajello A., Zucchermaglio C. (2004), *Discutendo di impara*, Carocci, Roma
- Riccio M. (2013), *La medicalizzazione della pedagogia*, *Bambini*, Vol. XXIX
- Rizzo A. (2000), *La natura degli artefatti e la loro progettazione*, *Sistemi Intelligenti*, 12(3)
- Rogoff B. (2006), *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*, Raffaello Cortina, Milano (ediz. orig. 1990)
- Rogoff B. (2004), *La natura culturale dello sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano (ediz. orig. 2003)
- Saglietti M. (2012), *Organizzare le case famiglia. Strumenti e pratiche nelle comunità per minori*, Carocci, Roma
- Scaratti G., Stoppini L., Zucchermaglio C. (2009), *Autori di ambienti organizzativi. Costruire le proprie pratiche lavorative*, Carocci, Roma

- Scaratti G., Zuccheromaglio C. (2013), *Diversità: vincolo o risorsa educativa?*, Unoedizioni, Trento
- Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari (ediz. orig. 1983)
- Shannon C.E., Weaver W. (1971), *La teoria matematica della comunicazione*, Etas Kompass, Milano, (ediz. orig. 1949)
- Sterponi L., de Kirby K., Shankey J. (2015), *Rethinking language in autism*, Autism, Vol. 19(5) 517– 526
- Vygotsky L.S. (1992), *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, a cura L. Mecacci, Laterza, Bari (ed. orig. 1934)
- Wallon H. (1975), *Psicologia ed educazione del bambino*, La Nuova Italia, Firenze (ediz. orig. 1941)
- Zuccheromaglio C. (1990), *Apprendisti della lingua scritta*, Il Mulino, Bologna
- Zuccheromaglio C. (2002). *Psicologia culturale dei gruppi*. Carocci, Roma
- Zuccheromaglio C. (2004), *I dati empirici della psicologia culturale*, in Ricerche di Psicologia, Franco Angeli, n. 3
- Zuccheromaglio C. (2011) *Le pratiche dell'insegnare e l'apprendimento degli insegnanti*, In Pontecorvo, C. a cura di, *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna
- Zuccheromaglio C. (2018), *Bambini 0-6 e progettazione educativa: quale relazione?*, Prima I Bambini, n. 245
- Zuccheromaglio C., Alby F., Fatigante M., Saglietti M. (2013) *Fare ricerca situata in psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna



VALORE ITALIANO EDITORE

*Selezione dal catalogo Valore Italiano™ Editore*

FAMILIARES DE DESAPARECIDOS Y DETENIDOS POR RAZONES POLÍTICAS, TAGLIAFERRO, J. L., MIRRA, C. (2015). *Cielo Libre. Imaginar la libertad*. Valore Italiano™: Buenos Aires-Roma.

RUYSSEN, G. H., (2015). *La Questione Armena 1894-1896 – 1908-1925. I documenti degli archivi della Santa Sede (ASV, ACO e SS.RR.SS.)*. Opera completa in sette volumi. Orientalia Christiana & Valore Italiano™: Roma.

PINTO, M. A., BRACONE, I. (2015). *Bilingue e Biculturale. Uno studio sulla percezione della lingua e della cultura italiana in docenti di lingua italiana in Argentina*. Valore Italiano™: Roma.

AJELLO, A. M., GHIONE, V. BELARDI, C. (2015). *Psicologia e scuola. Una prospettiva socioculturale*. Nuova edizione 2015. Valore Italiano™: Roma.

GIRAUDO, M. (2015). *Sotto una tenda ricamata a stelle. Fiabe in versi*. Illustrazioni di Sally Cavalleri. Valore Italiano™: Cuneo, Roma.

CECCARELLI MOROLLI, D., (2016). *Il diritto dell'Impero Romano d'Oriente*. Collana Kanonika n. 21. Orientalia Christiana & Valore Italiano™: Roma.

CASIRAGHI, C., CASIRAGHI, S. (2016). *Tappezzeria. Introduzione a materiali, strumenti e processi di lavorazione*. Valore Italiano™: Roma.

PONTECORVO, C., STANCANELLI, A., FATAI, A. (a cura di) (2016). *È tempo di cambiare. Nuove visioni dell'insegnamento/apprendimento nella scuola secondaria*. Valore Italiano™: Roma.

RIGOTTI, G., ROBERSON, R., POGGI, V., TAFT R., VAN PARYS M. (2017). *Oriente Cattolico*, 5. ed., Congregazione per le Chiese Orientali e Valore Italiano™: Città del Vaticano-Roma.

RUGGIERI, V., BERNABÒ, M., BRAIDA, E., PAVAN, M. (2017). *The Syriac Manuscripts of Tur 'Abdin*, Orientalia Christiana e Valore Italiano™: Roma.

SCHEMBRI, K. (2017). *Oikonomia, Divorce and Remarriage in the Eastern Orthodox Tradition*. Pontifical Gregorian University, Faculty of Canon Law. Collana Kanonika n.23. Orientalia Christiana & Valore Italiano™: Roma.

ROSSI, F., PONTECORVO, C. (a cura di) (2018). *Prima alfabetizzazione. Tra percorsi di ricerca e innovazioni educative*. Collana “Culture & Progresso, Psicologia”. Valore Italiano™: Roma.

MONACO, C. (a cura di) (2018). *Tenere la classe. La responsabilità degli adulti*. Nuova edizione 2018, Valore Italiano™: Roma

GONÇALVES, B., (2018). *L'inscription dans une Église de droit propre*. Kanonika n. 27, Orientalia Christiana & Valore Italiano™: Roma.

CECCARELLI MOROLLI, D. (2018). *Appunti di geopolitica*. Collana “Culture & Progresso, Geopolitica”. Valore Italiano™: Roma.

RUYSSEN, G. H., (a cura di) (2019). *La Questione Caldea e Assira, 1908-1938. Documenti degli Archivi della Santa Sede: ASV, ACO e SS.RR.SS.*. Edizioni Orientalia Christiana & Valore Italiano™, Roma.

RICCARDI, D., ERNE, P. (2019). *Birre in cucina. Ricettario pratico di gastronomia brassicola*. Mastropè dei Mestieri–Valore Italiano™, Roma.

RUGGIERI, V., INNANGI, F. (2019). *La popolazione di Vieste, 1563-1584*. Comune di Vieste & Valore Italiano™, Vieste-Roma.

RIGOTTI, G., FARRUGIA, E., VAN PARYS M. (2019). *The Catholic East, Congregation for the Eastern Churches* & Valore Italiano™: Città del Vaticano-Roma.

AL BDEIWI, R. (2020). *The particular law of the Greek-Melkite Catholic Church*. Faculty Publications 02/2020. Pontifical Oriental Institute & Valore Italiano. Roma.

CECCARELLI MOROLLI, D. (2020). “*Geopolitica del Diritto dell’Impero Romano d’Oriente*”. Collana GEO/01. Pontificio Istituto Orientale & Valore Italiano™, Roma.

PAMPALONI, M. (2020). “*Oltre il sipario delle ombre cinesi. Un dibattito tra Aleksandr Dugin e Olavo de Carvalho*”. Collana GEO/02. Pontificio Istituto Orientale & Valore Italiano™, Roma.

PONTECORVO, C., ROSSI, F., ZAZZERA, I. (a cura di) (2020). *Ascoltare le idee degli altri. Il lavoro di Marina Pascucci Formisano con bambini, studenti, insegnanti e amici*. Collana “Culture & Progresso: Psicologia”. Valore Italiano™: Roma.

COLELLA, S. (a cura di) (2020). *Le origini italiane nel teatro argentino*. Valore Italiano™: Buenos Aires-Roma.

PUGLIESE, P. R. (2020). *L’infinito giardino interiore. La mistica di Giovanni di Dalyatha e di Gregorio di Nissa*. Editoria di Facoltà 03/2020. Pontificio Istituto Orientale & Valore Italiano™, Roma.

GELL, L. F. (2021). *An Italian Milliner*. Mastropè dei Mestieri–Valore Italiano™ Roma.

RUYSSEN, G.H. (2021). *Questioni e riconsiderazioni in tematiche ecclesiologiche-canonistiche. Atti del Convegno di Beirut, 25-27 aprile 2019. Chiesa Patriarcale Maronita e Pontificio Istituto Orientale*. Editoria di Facoltà 04/2021. Pontificio Istituto Orientale & Valore Italiano™: Roma.

PAMPALONI, M. (2021). *L'immagine nella parola. La parola nell'immagine. Indagini polifoniche sul linguaggio simbolico*. Editoria di Facoltà 05/2021. Pontificio Istituto Orientale & Valore Italiano™: Roma.

MARUCCI, C., GIRAUDO, C. (2021). *Parole di Gesù sul divorzio. Ricerche scritturistiche preve ad un ripensamento teologico, canonistico e pastorale della dottrina cattolica dell'indissolubilità del matrimonio*. Kanonika n. 30, Orientalia Christiana & Valore Italiano™: Roma.

MONACO, C., ZUCCHERMAGLIO, C. (2021). *Piccoli gruppi e apprendimento nella scuola dell'infanzia. Una sfida che inizia con la formazione degli insegnanti*. Federazione provinciale Scuole materne - Trento & Valore Italiano™: Roma.

FEDERAZIONE PROVINCIALE SCUOLE MATERNE TRENTO  
Via Alcide De Gasperi, 34/1 – 38123 Trento, Italia

[WWW.FPSM.TN.IT](http://WWW.FPSM.TN.IT)

VALORE ITALIANO™ EDITORE  
Via Mario Menichini, 54 – 00135 Roma, Italia

[WWW.VALOREITALIANOBOOKSTORE.COM](http://WWW.VALOREITALIANOBOOKSTORE.COM)

[FACEBOOK.COM/VALOREITALIANOEDITORE](https://FACEBOOK.COM/VALOREITALIANOEDITORE)

[TWITTER.COM/VALORE\\_ITALIANO](https://TWITTER.COM/VALORE_ITALIANO)

[INSTAGRAM.COM/VALOREITALIANO](https://INSTAGRAM.COM/VALOREITALIANO)

CONTATTI: [info@valoreitaliano.com](mailto:info@valoreitaliano.com)

Un progetto di ricerca che ha permesso di tracciare traiettorie articolate, in grado di attivare più piani della riflessione e della progettazione, capaci di promuovere possibilità e sviluppi in dialogo con i differenti contesti dell'essere scuola.

Un percorso di sperimentazione, documentato in questa pubblicazione, che ha portato alla revisione del Progetto Educativo Personalizzato (PEP), strumento professionale che ogni scuola dell'infanzia associata alla Federazione Provinciale Scuole Materne di Trento costruisce per promuovere inclusione attraverso la reciprocità e generatività tra osservazione e progettazione.

Inclusione che si connota come *pratica sociale*, perché accade nelle interazioni tra bambini e tra bambini e adulti. È *distribuita* tra i partecipanti di un gruppo, diffusa nelle relazioni tra le persone. È una *competenza situata* che si può apprendere, favorendo la partecipazione significativa dei bambini alle esperienze educativo-didattiche e il loro coinvolgimento nella ricerca del senso delle azioni e degli accadimenti di scuola, anche quelli meno immediatamente comprensibili.

Vivacità, capacità di interrogarsi, desiderio di capirne di più, spiazzamento, anche, e riequilibrio, sono stati i tratti distintivi di questa esperienza che – attraversando l'impegno intenso nel ridefinire il senso della propria azione educativa – ha aperto prospettive, ha permesso riappropriazioni significative, ha liberato energie preziose e strategiche per tutti.

PASQUALE ARCUDI educatore, psicologo e psicoterapeuta, è responsabile dell'Unità Specialistica "Inclusione scolastica" del Settore Ricerca, Formazione e Servizi pedagogici della Federazione Provinciale Scuole Materne di Trento.

SILVIA CAVALLORO è responsabile delle Unità Specialistiche "Ricerca e documentazione" e "Servizi educativo-pedagogico-didattici" del Settore Ricerca, Formazione e Servizi pedagogici e dell'area Relazioni esterne della Federazione Provinciale Scuole Materne di Trento.

MARILENA FATIGANTE è ricercatrice in Psicologia Sociale e docente presso l'Università Sapienza di Roma. È esperta in osservazione etnografica e analisi dell'interazione in contesti educativi e organizzativi. Autrice insieme a Cristina Zucchermaglio, Francesca Alby e Marzia Saglietti del testo "*Fare ricerca situata in Psicologia Sociale*", Il Mulino (2013).



Euro 24.00

ISBN 978-88-97789-84-0



9 788897 789840