



AltriSpazi *abitare l'educazione*

RIVISTA TRIMESTRALE
n. 12 - febbraio 2017



**la progettazione
di scuola**

questioni emergenti
per una didattica
socio-costruttivista



**formazione ed esperien-
ze di apprendimento**

percorsi d'arte nel segno
del diritto all'espressione



**nuovi strumenti
professionali**

l'osservazione etnografica
a scuola



direttore

LUCIA STOPPINI

direttore responsabile

SILVIA CAVALLORO

cell. 335 7456112 - silvia.cavalloro@fpsm.tn.it

comitato editoriale

SANDRA BUCCI, SILVIA CAVALLORO

LORENZA FERRAI, SANDRO MIORI

LUCIANO PETERLINI, LUCIA STOPPINI

hanno collaborato a questo numero

MATTEO BOATO

ILARIA MANCINI

CAMILLA MONACO

grafica

VINCENZO TADDIA

pubblicazione on-line sul sito della Federazione provinciale

Scuole materne - Trento www.fpsm.tn.it

Via Degasperì 34/1 38123 Trento

tel. 0461 382600 - fax. 0461 911111

e-mail: altrispazi@fpsm.tn.it



questo periodico è associato all'Unione Stampa Periodica Italiana

registrato presso il Tribunale di Trento

aut. n. 374 del 19.04.82

Trento Unoedizioni



sommario

editoriale

- tra teoria e pratica: circoli virtuosi per professionisti che costruiscono insieme

primo piano

- verso una didattica socio-costruttivista
- decostruire il consueto per aprire alla creatività

l'intervista

- a colloquio con Marilena Fatigante

esperienze e progetti

- con la comunità per generare e rigenerare significati
- il diritto alla libertà di espressione

dalle scuole

idee per crescere

- le cose in-misurabili

sommario - sommario



editoriale

Tra teoria e pratica: circoli virtuosi per professionisti che costruiscono insieme

di Lucia Stoppini

Pensare e realizzare contesti ricchi e sollecitanti. Sono queste le dimensioni della professionalità degli insegnanti sulle quali, con loro, ci confrontiamo molto affinché i bambini **possano collocarsi in modo diverso e interessante** nelle molteplici situazioni educative e didattiche proposte dalla scuola dell'infanzia perché queste diventino esperienze significative di apprendimento.

È la stessa attenzione che va posta alla formazione degli insegnanti progettando contesti formativi professionali ricchi e sollecitanti innanzitutto per loro. **Contesti che permettano di ragionare** su quanto si è già visto, sperimentato, praticato, vissuto – mettere pensiero sull'azione, direbbe il “nostro” Bruner – con lo sguardo professionale e progettuale rivolto sia alla necessità di consolidare quanto già si possiede, sia all'opportunità di introdurre cambiamenti in alcune pratiche – talvolta “abitudini” –, sia – ancora – all'urgenza di **promuovere attenzione, curiosità, interesse** per nuove “scoperte”, per nuove e innovative consapevolezze professionali.

Fattori quali l'interesse, la curiosità, la differenza tra quanto si considera già conosciuto e quanto di “nuovo” si può guadagnare, **la conquista di un diverso sguardo su quanto si credeva di possedere con sicurezza** sono essenziali per progettare e realizzare contesti formativi.

editoriale - editoriale





editoriale - editoriale

Fattori, questi, che si nutrono di confronto tra esperienze professionali e consapevolezze professionali diverse, che si alimentano di **tempo dedicato all'incrocio di sguardi sulle pratiche**; dimensioni che si arricchiscono solo se c'è partecipazione, se c'è la possibilità di accedere a esperienze interessanti – a quelle considerate “buone”, ma anche a quelle considerate meno efficaci o addirittura “fallimentari” –, se c'è la possibilità, quindi, di contare anche sulla **generosità professionale di chi partecipa**: di chi, in un certo senso, “regala” qualche atto della sua esperienza professionale a se stesso e ai colleghi per poter approfondire pensieri, allargare riflessioni, affinare tecniche, migliorare la pratica quotidiana. Di chi, con un atto di generosità che è anche – se non soprattutto – istituzionale, nutre di gratuità la sua dimensione professionale.

Esperienze e consapevolezze professionali diverse sono anche quelle dei formatori che si alternano nelle differenti occasioni formative ma che si integrano per rendere i vari interventi “armonici” fra loro e con la progettazione dei contesti educativi. Sottolineature poste su aspetti talvolta più didattici, talvolta più pedagogici, talvolta più psicologici, talvolta più sociologici; insistenze con accenti rivolti ad ambiti molteplici, quali quelli relativi a questioni di metodo, ai contenuti identificati, agli strumenti utilizzati. Esperienze e consapevolezze, queste dei formatori, che si intrecciano continuamente in termini di confronto, di riflessione, di analisi costante con le esperienze e le consapevolezze dei coordinatori. Un intreccio imprescindibile, che garantisce la possibilità di **coniugare produttivamente i molteplici fattori e le innumerevoli variabili** di cui si deve tener conto nel definire una progettualità – pedagogica e istituzionale, insieme – ricca, situata, efficace. Uno snodo fondamentale e strategico che caratterizza – appunto – i tanti, differenziati “circoli virtuosi per professionisti che costruiscono insieme”.

In comune ci sono i contesti educativi; in comune c'è lo sguardo d'insieme: la tenuta forte, coerente rispetto a una precisa idea di scuola, di educazione, di bambini, di insegnanti. Un compito, questo, che riguarda la dimensione scientifica, quella pedagogica, quella culturale, quella etica – la cornice di senso istituzionale, anche – e, nel contempo, la concretezza e la consapevolezza quotidiane che dobbiamo assumerci tutti noi che, a vario titolo e con diversi ruoli e responsabilità, ci occupiamo di educazione



editoriale - editoriale

all'infanzia.

Perché la **qualità della consapevolezza professionale e della concretezza delle scelte si nutre di conoscenze, di competenze e di confronti** che situino anche i professionisti dentro un contesto, che favoriscano in loro un'attenzione ai **processi di apprendimento che si costruiscono dentro le relazioni** e le interazioni tra adulti, tra adulti e bambini, tra bambini, affinché ciascuno di questi bambini possa essere riconosciuto, legittimato e valorizzato dentro le differenti situazioni e non valutato o, peggio ancora, "etichettato".

E per fare questo è necessario non perdere di vista, magari recuperandola anche un po', l'attenzione alla dimensione istituzionale e collegiale: si fa scuola dentro una specifica scuola - non da soli, non nello stesso modo indipendentemente da dove e con chi si è -, dentro un gruppo che si deve rendere forte - e che va aiutato a diventarlo - non solo tecnicamente, ma anche in quanto comunità di pratiche.

Perché per dare cittadinanza ai bambini ci è chiesto, in termini sempre più raffinati e cogenti, di dare una rinnovata cittadinanza all'istituzione, alle istituzioni.



▲ Verso una didattica socio-costruttivista

La dimensione laboratoriale come contesto di interazione sociale ricco e sollecitante per esperienze di apprendimento

primo piano

“Più conosciamo la pianta più possiamo agire scelte con professionalità. La conoscenza del solo frutto è tipica del consumatore; la conoscenza della pianta ha un altro sapore professionale; è del coltivatore. Nella nostra metafora, rapportarsi alla pianta significa maturare consapevolezza relative al pensiero che *sostiene le attività*”.

da *“Corpo e movimento. La specialità di ciascuno. Riflessioni e didattica tra conservazione e cambiamento”* un lavoro manoscritto di Serafino Rossini

di Silvia Cavalloro

Progettare e realizzare esperienze educativo-didattiche intenzionali e significative è l'aspetto qualificante la funzione della scuola e il ruolo dell'insegnante. Ma dar vita a percorsi che permettano di sviluppare processi di apprendimento, sollecitando le competenze in gioco, non è un'operazione neutra. Nell'elaborare un progetto, infatti, **si è sempre guidati da un'idea di bambino e di apprendimento** che, con maggiore o minore consapevolezza, al di là del dichiarato, orienta nel concreto le scelte.

Come promuovere allora percorsi che tengano conto dell'approccio socio-costruttivista, capaci di sollecitare – come tratto fortemente distintivo – la dimensione dell'interazione? Come favorire la collaborazione, lo scambio tra pari, il ragionamento collettivo perché i bambini siano protagonisti attivi dei propri apprendimenti?

All'interno di questa cornice che caratterizza tutti i percorsi formativi promossi dalla Federazione, si è provato a costruire insieme risposte a questi interrogativi anche attraverso quattro seminari tematici in apertura dei percorsi di formazione dei circoli di Predazzo, Trento 2, Mori e Val di Cembra, oltre che nel percorso di approfondimento che ha coinvolto il circolo di Riva del Garda, che si è articolato in dodici incontri durante l'arco dell'anno, otto con le insegnanti di sezione suddivise in due sottogruppi (quattro incontri per ciascun sottogruppo) e quattro con le insegnanti del tempo prolungato.

L'attento lavoro di progettazione, sia in equipe che con i singoli coordinatori, ha permesso – pur nella



Intenzionalità e significatività delle esperienze didattiche

differenza
qualitativa



un *processo attivo di costruzione delle conoscenze* in contesti di interazione sociale

differenza nello
stile di conduzione



riguarda il *come* l'insegnante sceglie e offre i materiali, il *come* tiene aperte più possibilità di sviluppo, il *come* promuove l'evoluzione, il *come* sostiene il pensiero

ricorsività di alcune questioni trasversalmente condivise – di **calibrare e situare le proposte formative concordando focus specifici** in stretta correlazione con la storia formativa del circolo e con le questioni emergenti a livello di progettazione annuale e periodica. Ad esempio nei due sottogruppi di Riva del Garda la formazione ha messo a fuoco in un caso l'approccio laboratoriale come possibile strategia percorribile per una didattica socio-costruttivista, nell'altro l'attenzione alla dimensione dell'inclusività. Per il tempo prolungato, poi, il focus ha riguardato la riorganizzazione degli spazi come contesti capaci di sollecitare apprendimenti nella direzione promossa dal processo individuato collegialmente nella progettazione annuale.

Considerevole è stata l'attivazione delle scuole che hanno provato a introdurre nella progettazione periodica – **sia a livello di elaborazione delle esperienze di apprendimento, sia a livello di documentazione** – alcune attenzioni poste in evidenza in formazione. In questo articolo, per ragioni di spazio, si farà riferimento – a sostegno delle considerazioni condivise – solo a qualche esempio tra le tante pratiche messe in atto, discusse e oggetto di confronto tra insegnanti; selezione che ovviamente non rende ragione della completezza di tutte le esperienze complessivamente realizzate, né – rispetto alle scuole citate – della ricchezza e articolazione dell'intero percorso di apprendimento attivato con i bambini. Tuttavia, se pur in modo parziale, confidiamo che condividere segni dei processi di cambiamento in atto possa contribuire alla riflessione professionale e alla prefigurazione di traiettorie di innovazione. A integrazione, promozione e sviluppo dell'attivazione delle insegnanti, particolarmente **prezioso e insostituibile è stato il contributo dei coordinatori che hanno accompagnato le scuole e ne hanno sostenuto il pensiero progettuale** richiamando e contestualizzando gli affondi formativi, per dare spessore, profondità e praticabilità alle questioni affrontate insieme al formatore durante gli incontri.

Dal coinvolgere per "animare" al coinvolgere per co-costruire conoscenza interagendo

Una prima e cruciale questione ha riguardato le **pratiche di promozione dell'interazione sociale**. Come selezionare, modulare, proporre ad esempio materiali, raggruppamenti, tipologie di consegna



L'insegnante prova a introdurre qualche prima variazione allo schema, per lei consueto, di proposta dell'albo illustrato:

- coinvolge un numero più ristretto di bambini (gli altri non sono più tutti compresenti seduti in cerchio, ma sono organizzati in sottogruppi negli angoli strutturati);
- permette ai bambini di scegliere collocazioni e posture diverse;
- facilita l'avvicinarsi al libro, il guardare direttamente le illustrazioni, il condividere l'attenzione.



Altra strategia di partecipazione ha riguardato la suddivisione dei bambini in sottogruppi a ciascuno dei quali è stata data una copia dell'albo illustrato che l'insegnante intendeva proporre.

L'insegnante ha lasciato spazio alle idee e ai pensieri dei bambini accettando di interrompere la lettura per accogliere domande e questioni, per aprire scambi tra bambini, per condividere narrazioni.

per promuovere interazione sociale? Quali stili di conduzione porre in primo piano e quali lasciare sullo sfondo per favorire scambi diretti tra bambini?

Promuovere l'interazione è infatti **condizione centrale e irrinunciabile per costruire e condividere saperi** in quanto è attraverso occasioni di partecipazione a pratiche condivise che si apprende. Inoltre, grazie al sostegno sociale, è possibile sperimentare ciò che non si è ancora pienamente in grado di agire da soli, in autonomia¹.

Si tratta, quindi, di andare oltre il coinvolgimento dei bambini per sostenere motivazione e interesse a seguire la proposta dell'insegnante o per rendere più piacevole e simpatica l'attività, aspetti senz'altro importanti ma non di per sé sufficienti per promuovere apprendimenti condivisi. Come pure si è cercato di ragionare insieme alle insegnanti sulle condizioni per qualificare l'attivazione del gruppo verso una meno generica e spontanea conduzione delle conversazioni, perché la **qualità degli scambi**, sia sul piano delle azioni che dei discorsi, produca – attraverso la contaminazione di idee e riflessioni – costruzione di conoscenze realmente esito di intrecci di esperienze e ragionamenti. **Far evolvere in senso intersoggettivo la partecipazione all'interno del gruppo**, lavorando su dimensioni dialogiche e di tessitura della relazione, è stata dunque una traiettoria distintiva dell'innovazione didattica che si è inteso promuovere.

Questo chiama in gioco una **riflessione attenta su come debba cambiare prima di tutto la posizione dell'insegnante all'interno dell'attività** – il suo stile di conduzione – per promuovere l'interazione autonoma dei bambini. Nella colonna a sinistra di questa e delle successive pagine, uno degli esempi tratti dalle pratiche didattiche delle insegnanti utilizzati in formazione per aprire riflessioni in merito. Testimonianza di piccoli ma significativi innesti che aprono a un cambio di prospettiva.

Rompe alcune categorie consolidate rispetto all'organizzazione di tempi e spazi (ad esempio cosa si può fare in sezione e cosa in giardino, quando si può andare in giardino "da soli", a quali condizioni, con quali accordi) aiuta infatti ad aprire e moltiplicare occasioni, modalità e strategie di coinvolgimento e attivazione. In quest'ottica un altro aspetto chiamato in gioco durante gli

1. (cfr. Cavalloro, S. "A colloquio con Cristina Zuccheromaglio", *AltriSpazi*, n. 1 - giugno 2012, pag. 17; cfr. Monaco, C. e Zuccheromaglio, C. "Chi sono i bambini 0-6", *AltriSpazi*, n. 4 - marzo 2013, pag. 13).



Progressivamente il ruolo di implicazione diretta dell'insegnante nella gestione dell'attività passa in secondo piano poiché i bambini sono in grado di gestire autonomamente il momento della lettura.

Questo contesto è diventato così significativo che i bambini chiedono di poter leggere anche fuori, in giardino. Ma come fare? Come si possono lasciare i libri all'aperto senza che si rovinino o che si bagnino se piove? Dalla discussione nasce l'idea del "Kit della biblioteca", un trolley che contiene alcuni testi scelti dal gruppo, con annessa una coperta voluta dai bambini stessi per sedersi nel prato e proteggere i libri dall'umidità.

Grazie al trolley che va e viene tra l'aula del posticcio e il giardino, i bambini possono dedicarsi in maniera del tutto autonoma a letture spontanee all'aperto. Il piacere e la curiosità per gli albi illustrati si sganciano dal vincolo rispetto a uno specifico angolo di sezione, per farsi funzione "itinerante" autonomamente avviata, organizzata e gestita dai bambini. Le condizioni, necessariamente differenti rispetto al più tradizionale angolo della lettura, che regolano l'accesso all'attività permettono forme di partecipazione differenziate.

incontri di formazione è stato quindi il sollecitare le insegnanti a inserire elementi di progettazione che permettessero un **accesso flessibile, differenziato – anche personalizzato o personalizzabile – alle proposte**, curando sempre la dimensione dell'interazione.

Promuovere partecipazione attiva attraverso la possibilità di **scegliere per poter incidere ha reso dinamiche molte situazioni** nelle quali i bambini si sono sentiti chiamati in causa potendo agire ruoli differenziati, sperimentandosi a volte competenti su alcune questioni, a volte maggiormente a proprio agio come osservatori, o privilegiando l'ascolto rispetto all'intervento diretto in una discussione.

Nel progetto di Riva-S. Alessandro, "Una scuola per crescere. Sguardi aperti per conoscere e riconoscere scorci del nostro paese", i bambini sono usciti sul territorio a cercare i luoghi e gli edifici a cui si riferivano alcune immagini proposte dalle insegnanti a scuola e sulle quali si era lavorato insieme con la tecnica dell'espansione delle immagini.

Partecipare attivamente all'esperienza, come opportunità di "prendere parte", sentirsi "parte in causa", ha permesso ai bambini di **sperimentare il piacere della scoperta**. "Nella ricerca i bambini hanno fatto tante connessioni – hanno riportato le insegnanti –, hanno guardato alla forma e al colore dell'indizio, ai particolari che lo circondavano cercando di immaginare il contesto dal quale il dettaglio era stato estrapolato. Hanno ricercato nella memoria ambienti e punti di riferimento per trovare la strada, si sono confrontati, si sono dati conferme e hanno così trovato il luogo indicato dall'indizio".

Un altro modo per **rompere categorie consolidate** è stato quello di proporre attività note in contesti differenti come l'attività di "copia dal vero". I bambini hanno infatti disegnato all'aperto provando a rappresentare ciò che osservavano.



Proporre punti di osservazione diversi



Proporre l'utilizzo alternativo di spazi e materiali già conosciuti



1. L'immagine del dettaglio dato dalle insegnanti al piccolo gruppo



2. Il disegno realizzato con la tecnica dell'espansione dell'immagine



3. La ricerca sul territorio



4. L'elemento del paesaggio ritrovato sul territorio



5. Realizzazione dei disegni dal vero





Il soffitto riflettente della biblioteca



La "sala d'attesa" aspettando che scada la clessidra segna tempo

Sempre a Riva-S. Alessandro le insegnanti del tempo prolungato hanno posto al grande gruppo la questione di come si potesse rendere più accogliente, per leggere e rilassarsi, l'angolo della lettura usato prevalentemente come angolo motorio, a loro avviso **in maniera depotenziata, poco ricca e funzionale**. I bambini hanno così discusso in piccolo gruppo quali modifiche introdurre realizzando tre diversi progetti grafici a partire dai quali si è poi giunti ad alcuni accordi. Ad esempio, come progettato, all'interno del "covo segreto" si possono utilizzare due pile elettriche che servono anche per giocare con gli "specchi" appesi al soffitto; per evitare che qualcuno si intrattenga troppo, togliendo ad altri la possibilità di entrare, i bambini hanno scelto di usare una clessidra come segna tempo.

Ricchezza e variabilità

Progettare esperienze di apprendimento significative implica anche interrogarsi sul tipo di materiali che mettiamo a disposizione dei bambini. Chiama gli insegnanti a ragionare su quanto gli ambienti, che si predispongono per loro e insieme a loro, siano **"ricchi e sollecitanti"** (da un'espressione di Cristina Zuccheromaglio tratta da alcune considerazioni di Elionor Ochs), su quanto siano in grado di **suggerire azioni, discorsi e riflessioni**, su come possano **potenziare e ampliare la circolazione della conoscenza**. Ricchezza e variabilità rispondono anche alla necessità di progettare proposte aperte e polifoniche che permettano alle differenze di entrare in dialogo, che diano cittadinanza alla specialità di ciascuno.

Caratterizzare gli ambienti per superare genericità e indifferenziazione ha permesso di qualificare in modo nuovo alcuni contesti.

Nell'angolo delle costruzioni di Molina di Ledro ci sono le immagini di monumenti conosciuti e distintivi di città e culture. Alcune sono proposte dalle insegnanti, altre portate dai bambini che in quei luoghi sono stati in viaggio. Così il Partenone fa da modello suggerendo nuovi progetti. Le immagini che seguono ci mostrano i **bambini impegnati a discutere** su come realizzare il timpano del tempio greco.



I bambini di Molina di Ledro impegnati a discutere su come realizzare il timpano del Partenone

L'atelier della pittura di Tenno si arricchisce non solo di albi illustrati dedicati all'arte, ma anche di una lente di ingrandimento per osservare con attenzione i dettagli delle opere. **I bambini discutono non solo su cosa vedono, ma anche sull'utilizzo della lente che si passano di mano in mano, confrontandosi.**





Tanti strumenti per vedere



Caratterizzare i contesti attraverso materiali e oggetti permette inoltre ai bambini di **incontrare la cultura grazie a linguaggi e codici diversificati, familiarizzando con i sistemi simbolico-culturali e avendo la possibilità di accedere a informazioni, strumenti e strategie per partecipare, comunicare, curare relazioni**. Anche questa è stata una traiettoria rilevante promossa in formazione. Un'attenzione particolare ha riguardato il connotare esperienze e contesti con **materiali diversificati e divergenti, sempre coinvolgendo i bambini nelle scelte, nella partecipazione e nell'organizzazione**.

"L'angolo dei ricercatori", realizzato a Vigo Meano con i bambini di quattro anni per sollecitare domande e ipotesi e per abituare i bambini a ragionare sulle cose, si è via via qualificato grazie a oggetti che permettevano azioni diverse e offrivano l'opportunità di scegliere tra alternative possibili.





A Varone l'idea di realizzare un supermercato, nata all'interno di una sezione, ha progressivamente coinvolto l'intera scuola e i bambini hanno costruito il nuovo spazio in salone, con accesso autonomo per tutti, grazie alla collaborazione dei compagni. La cura dei dettagli, **esito di uscite sul territorio con interviste, raccolta di informazioni, di immagini e frutto di discussioni e progetti messi a confronto, testimonianze come ambienti ricchi e sollecitanti orientino e facciano evolvere i giochi spontanei**. I bambini hanno infatti cominciato a porsi questioni relative, ad esempio, a quantità, peso, misurazioni in rapporto al costo. L'ultima fase del progetto ha visto così una ricerca sul valore dei soldi, che ha portato alla realizzazione di monete, banconote e tesserine del Bancomat.



Intrecciare percorsi in dialogo con il territorio

Didattica partecipata vuol dire anche estendere il coinvolgimento a più soggetti e diversificare le modalità di organizzazione e documentazione della progettualità della scuola nella direzione di promuoverne la **presenza come lievito culturale, civile ed etico**. L'approccio socio-costruttivista dunque sollecita l'uscire, il contaminare e il farsi contaminare. Chiede aderenza con la realtà, col porre questioni vere, con l'impegnare in progetti che abbiano una ricaduta sociale. Aprire quindi – come più volte si è evidenziato e promosso – per **fare della scuola un luogo di connessione**. Un altro livello interessante di attivazione della partecipazione riguarda la capacità dei progetti messi in atto dalla scuola di coinvolgere le famiglie, il contesto sociale e le istituzioni nelle proposte che la scuola fa ai bambini. Questo, infatti, oltre a favorire numerose piste di collaborazione e di messa in circolo di idee e creatività, permette di **tenere viva la riflessione collettiva su questioni che riguardano la comunità educante nel suo complesso**.

Un esempio di come la didattica, assumendo questa prospettiva, si sia arricchita e abbia tratto impulso e vivacità è il progetto realizzato dalla scuola di Riva-Rione Degasperis "Little free library: dalla biblioteca di scuola alle biblioteche di quartiere". L'attenzione è stata volta a promuovere la lettura, creando spazi ac-



SAMUELE: «È una bella idea mettere una casetta al parco giochi perché lì vanno tanti bambini dopo la scuola»



AMAR: «Quando si fa pausa calcio leggo un libretto»

GABRIELE: «Anche prima di andare a Messa si può leggere un libro, perché il campo è vicino alla chiesa»



cessibili a tutti dove poter scambiare gratuitamente i libri, realizzando delle piccole casette-biblioteca da collocare in luoghi di aggregazione dei bambini. Investimento della scuola – che ha fatto da organizzatore di tutte le differenti fasi del lavoro – è stato a livello di progettazione annuale il processo di apprendimento della partecipazione, intesa come opportunità di agire un proprio ruolo favorendo la produzione di idee e di punti di vista differenti per arrivare alla co-costruzione di un pensiero collettivo. **Il percorso educativo-didattico è stato caratterizzato da un approccio di tipo laboratoriale valorizzando, all'interno del gruppo, l'espressione personale, la discussione, la formulazione di ipotesi per la soluzione di problemi.**

Come nel caso di altri progetti, anche qui i bambini sono stati coinvolti nel decidere insieme dove collocare le casette che avrebbero accolto i libri da scambiare e, come in altre esperienze, i bambini sono usciti sul territorio, hanno fotografato i luoghi ipotizzati utilizzando autonomamente macchine fotografiche e strumentazioni differenti, hanno realizzato mappe e progetti discutendo. **I bambini hanno anche sottoposto a verifica le proprie idee provando a realizzare prototipi in cartone o pezzi in legno di quanto progettato.**

Un aspetto ulteriore che ha caratterizzato il percorso è stato l'aprire alla partecipazione delle famiglie con un concorso di idee che ha visto impegnati durante le vacanze di Natale genitori, nonni, zii dei bambini. E, poiché le casette andavano collocate in aree comunali pubbliche, la scuola si è attivata anche a livello amministrativo e istituzionale.



I bambini confrontano i vari progetti realizzati con genitori ed esposti a scuola



Genitori impegnati nella costruzione delle casette per i libri



L'etica della comprensione è un'arte di vivere che richiede innanzitutto di comprendere in modo disinteressato. [...] richiede di comprendere l'incomprensione. [...] di argomentare e refutare, anziché scomunicare e anatemizzare. [...] La comprensione non scusa né accusa. Ciò che favorisce la comprensione è il "ben pensare". È il modo di pensare che permette di apprendere, insieme, il testo e il contesto, l'essere e il suo ambiente, il locale e il globale, il multidimensionale; in breve, il complesso. [...]

Morin, E. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano, 2001, Raffaello Cortina Editore.



I bambini di Vigo Meano sperimentano nel laboratorio

L'esercizio della riflessività

Promuovere percorsi di qualità imparando a selezionare esperienze davvero significative, che qualifichino nello specifico le proposte educativo-didattiche come **proposte distintive dell'essere scuola**, significa sostenere il piano del pensiero, curare e nutrire consapevolezza su ciò che si è imparato e, soprattutto, su come si è imparato. Significa **valorizzare l'esercizio della riflessività per tenere la trama del senso della proposta** che permetta di far evolvere l'esperienza oltre un semplice passaggio di fare in fare. Mettere pensiero prima, durante e a conclusione di un'esperienza è ciò che distingue così l'essere "scuola del pensiero in azione"² dalla proposta – indubbiamente anch'essa talvolta piacevole e coinvolgente – di un bricolage operativo, di attività di animazione, di un fare estemporaneo e frammentato seppur ricco e interessante.

Cosa possono fare allora gli insegnanti? Tratto essenziale è **proporre esperienze a partire da problemi concreti e reali, da questioni o progetti, favorendo la pratica del pensiero critico**.

Le insegnanti hanno così individuato specifici momenti o luoghi dedicati alla discussione e al confronto – **garantendo spazio fisico, di tempo e di pensiero – per far emergere, verbalizzare e socializzare le riflessioni sui prodotti ottenuti e sui processi messi in atto**.

Sempre con riferimento a "L'angolo dei ricercatori" di Vigo Meano, l'elemento che ha segnato la distintività di questa proposta rispet-

2. cfr. Lucia Stoppini, a cura di. *Tra narrazione e riflessività. Per una nuova identità professionale dell'insegnante*. Trento Unoedizioni, Trento, 2003.



I bambini di Vigo Meano impegnati ad annotare le fasi dell'esperimento





Varone: dai progetti alla realizzazione



Varone: la ricerca sul territorio

to a contesti simili già presenti nelle scuole (ad esempio l'angolo dei travasi o dei pasticciamenti) è stata proprio la **forte accentuazione data dalle insegnanti al piano progettuale, di prefigurazione e di validazione**. L'esperienza e gli esperimenti vengono pensati dal gruppo, si concordano dosi e fasi di realizzazione che vengono poi scritte con simboli condivisi e comuni per poter lasciare traccia, rileggere e ricordare nel tempo.

L'elaborare un progetto ha comportato, nel caso della scuola di Varone, scambiarsi le proprie esperienze sul supermercato. I bambini hanno realizzato dei disegni che sono serviti come sostegno a narrazioni da condividere con i compagni. Dal confronto in gruppo sono stati scelti gli elementi che avrebbero caratterizzato lo spazio e si è passati poi all'elaborazione del progetto vero e proprio. Le insegnanti hanno progressivamente introdotto sempre più consapevolmente passaggi in cui il ripercorrere l'esperienza fatta insieme, il richiamare le fasi precedenti del lavoro o il prefigurare gli sviluppi successivi, spostasse il coinvolgimento dei bambini **dal piano della ricostruzione delle sequenze di attività (centrate sul cosa si era fatto e sul contenuto affrontato) al piano del come si è lavorato, di quali difficoltà si sono riscontrate, di come si è appreso**.



A titolo di esempio, di seguito, una testimonianza, inserita nella documentazione itinerante per le famiglie, delle difficoltà incontrate durante l'esperienza della realizzazione dei giochi nel laboratorio di Tenno "La fabbrica dei giocattoli".

L'insegnante chiede ai bambini se durante la realizzazione della canna da pesca hanno avuto delle difficoltà. I bambini rispondono:

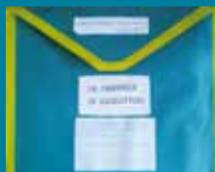
- All'inizio sì!
- Non riuscivamo ad accordarci di come dovevamo fissare il guadino, alcuni amici dicevano in un modo, ma non andava bene, cadeva sempre. Allora abbiamo trovato il sistema.
- M. voleva scegliere solo lui il colore per la canna, allora abbiamo detto di no! Dovevamo decidere assieme.
- Che fatica! La corda sulla canna cadeva e rimaneva giù. Allora P. ci ha detto che serviva un anello. Abbiamo provato a mettere quello e io sono rimasto a bocca aperta. Non credevo che funzionasse... che bello ci siamo riusciti!

Laboratorio: uno dei possibili contesti di apprendimento

Per **promuovere una modalità di lavoro che incoraggi la progettualità e la ricerca, il formulare ipotesi e lo sperimentare strategie per gestire questioni e problematiche reali** è importante coinvolgere i bambini - in modo condiviso e partecipato con altri - nel pensare, realizzare, valutare le attività vissute.

In questo quadro allora il laboratorio non è più riducibile a un luogo delimitato da uno spazio fisico (ad esempio l'angolo della falegnameria, l'angolo dei travasi), né a un luogo connotato dall'offerta di un particolare tipo di materiale (il laboratorio della carta, l'angolo dei materiali di recupero).

Il contesto laboratoriale si fa invece luogo dove l'accento è posto sul "come" le attività o i materiali sono offerti ai bambini e sul "come" l'insegnante progetta, coordina, conduce l'attività. Certamente, in alcune proposte, il laboratorio potrà anche assumere la veste del luogo fisico (accogliente, progettato nei dettagli, esteticamente curato!), ma soprattutto sarà importante che **sia luogo di pensie-**



Alcuni esempi tratti dalla documentazione del laboratorio "La fabbrica di giocattoli" della scuola di Tenno

Questa documentazione speriamo sia servita a voi genitori per capire cosa fanno e come lavorano i vostri bambini a scuola. Non è sempre facile mettersi d'accordo e lavorare a un progetto comune, ma è molto importante per lo sviluppo del pensiero di ogni bambino riflettere su ciò che è stato fatto e trarne delle conclusioni, confrontandosi con gli amici e aiutandosi reciprocamente. Per tutti questi motivi ha un senso aver fatto un librone condiviso dal piccolo gruppo e non individuale. Ciò significa, quindi, che il librone è in prestito a ogni famiglia per un paio di giorni per aiutare il vostro bambino a raccontarvi questa esperienza, per poi riportarlo a scuola in modo che anche le altre famiglie possano guardarlo. Infine rimarrà a scuola come traccia di una bellissima esperienza.

"Cari mamme e papà,

questo librone vuole documentare la seconda fase del nostro lavoro di intersezione di quest'anno con i vostri bambini. In questa esperienza abbiamo voluto proporre ai bambini del materiale diverso, che ci ha permesso un'attività ricca di significati. Abbiamo raccolto vario materiale di recupero (scatole, tappi, contenitori in plastica, stoffa, tubi) e lo abbiamo proposto ai bambini in piccolo gruppo. In una prima fase li abbiamo invitati a esplorarlo e a giocarci liberamente. Successivamente abbiamo chiesto loro come avevano giocato, aiutandoli a ricordare con delle fotografie. Insieme hanno scelto un gioco da sviluppare e costruire, sempre in piccolo gruppo. Abbiamo quindi ripreso il materiale che ci poteva servire allo scopo e, provando a costruire il gioco concretamente, abbiamo fatto delle scelte discutendo per metterci d'accordo. Successivamente, facendo vedere ai bambini delle fotografie che avevamo fatto durante questa fase di lavoro, abbiamo chiesto loro di spiegarci cosa era successo e come avevano fatto. In questo modo volevamo farli riflettere sul perché di alcune scelte e passaggi nella costruzione del gioco".

ro e luogo sociale fatto di azioni, pratiche didattiche, relazioni capaci di sostenere il fare insieme, il riflettere su che cosa accade, il condividere consapevolezze su cosa si è imparato e come.

Luogo che solleciti la dimensione del fare ricerca, in cui si raccolgono – concordando strumenti e metodi – osservazioni da condividere insieme confrontando dati, facendo ipotesi (anche attraverso la realizzazione grafica di mappe e progetti) e mettendo il tutto alla prova dei fatti. Luogo in cui si produca documentazione (con disegni, descrizioni, schemi), assegnando in questo modo significati.

La didattica laboratoriale ha a che fare con l'offerta di rappresentazioni multiple della realtà, con l'offerta di una varietà di stimoli. Non è infatti con la semplificazione o riduzione della realtà (che molto spesso si traduce in una banalizzazione) che si governa la complessità e che si facilita l'accesso all'esperienza da parte dei bambini. **Governare la complessità può talvolta richiedere di ritagliare un aspetto, focalizzare l'attenzione su un dettaglio, ma mantenendone tutta la ricchezza, tutte le sfumature, le possibili percorribilità e interpretazioni.** La complessità attiva la partecipazione, non la inibisce.

Risignificare la documentazione

Tutte queste piccole e grandi innovazioni introdotte dalle insegnanti nel proprio modo consolidato di progettare hanno aperto inevitabilmente una serie di riflessioni sul documentare. Si è ragionato su come questa pratica fosse – così come tradizionalmente messa in atto dalla scuola – utile ed efficace per restituire il piano del "cosa" si era proposto ai bambini (attraverso la ricostruzione temporale delle azioni compiute e dei contenuti affrontati), ma molto meno capace di far emergere e valorizzare il "come" si era gestita l'attività (con attenzione quindi alle scelte metodologiche distintive). Si è condito dunque quanto sia rilevante **non lasciare implicito il piano della direzione di senso della proposta**, esplicitando chiaramente, **anche con i bambini**, quali apprendimenti si volessero sollecitare. Ad esempio la scuola di Tenno, nel costruire insieme una documentazione collettiva, fatta girare tra le famiglie, in merito al percorso laboratoriale "La fabbrica dei giocattoli" (in cui si è proposto di costruire in piccolo gruppo dei giochi da fare insieme ai compagni) ha inserito alcune brevi spiegazioni che guidassero i genitori a collocare il percorso fatto in un orizzonte ampio di significato della proposta.



Il laboratorio delle astronavi dei bambini del posticipo di Riva-Rione Degasperì



Un altro esempio di inserimento nella documentazione di **elementi che possano permettere alle famiglie di comprendere il senso del lavoro proposto ai bambini** riguarda la mostra organizzata dalle insegnanti del tempo prolungato della scuola di Riva-Rione Degasperì a conclusione del laboratorio per la costruzione di astronavi. Il laboratorio ha coinvolto per circa tre mesi quattro gruppi di bambini (12 per gruppo) di tutte le sezioni della scuola. Le insegnanti presentano così la mostra ai genitori.

“Partenza a razzo è il titolo scelto dai bambini alla fine del percorso. Esprimere le proprie idee, proporre e richiedere aiuto e costruire insieme attraverso azioni complementari sono tutte esperienze importanti che i bambini hanno la possibilità di fare e che presentano un grande valore educativo. La realizzazione delle astronavi è stata un’esperienza creativa dentro un percorso che si è svolto insieme, come insieme si sono trovate le strategie per portare a compimento le varie azioni connesse. **Noi insegnanti abbiamo favorito le decisioni prese dai bambini, frutto di un confronto fatto di domande e di richieste di aiuto in una reciproca alternanza** che determina relazione. La volontà di valorizzare la creatività, l’intuizione, il progettare in una libertà di pensiero e di azione da parte dei bambini ha portato alla consapevolezza della propria azione nello spazio e alla possibilità di poter cambiare la realtà modificandola nel rispetto sempre degli altri. Fare esperienze positive e collaborative è infatti importante per interagire con i coetanei e con l’adulto mentre si svolgono attività motivanti perché consente di fare previsioni e costruire un pensiero comune attraverso spiegazioni e ragionamenti”.



Una storia condivisa in formazione per ricordarsi che:

- sono i dettagli che fanno la differenza
- i dettagli sono "minuscoli", non sono fatti per essere "notati" ma per essere "scoperti"
- le nostre proposte non possono essere accolte se non dentro una relazione di fiducia, mettendosi "accanto". Anche noi cresciamo e cambiamo nell'incontro con i bambini e riceviamo tanta ricchezza



Ecco, ancora, come le insegnanti offrono una chiave di lettura della mostra realizzata per documentare alle famiglie il percorso fatto.

"Il momento della restituzione vuole sottolineare proprio il valore dell'esperienza di quello che si è attivato e questo piccolo allestimento ne vuole essere una prova. La decisione stessa di come disporre e posizionare le invenzioni, i bambini l'hanno presa insieme in piccolo gruppo. Ecco il perché, ad esempio, della scelta della libreria a mensole: appendere le astronavi al soffitto non avrebbe permesso, secondo i bambini, di poterle vedere nella forma intera, ma solo da sotto. Il voler dare indicazioni su come poterle osservare a chi le guarderà - 'si possono toccare ma non rompere', 'si possono guardare ma non portare a casa' - e la necessità di spiegare a chi osserva (genitori e adulti) quanto tempo ci sia voluto per dettagli di ogni invenzione, sono state tutte decisioni raggiunte e concordate insieme e quindi partecipate".

Documentare dunque non è un atto conclusivo volto a rendicontare. Non sta "al di fuori" del percorso proposto ai bambini, ma è parte integrante di esso. Marca passaggi, pone in luce intrecci e legami. È uno degli elementi strettamente connessi allo svolgersi dell'esperienza, permettendo - nel fluire del fare - spazi di riflessione, riprogettazione, rilancio. Opportunità preziosa per promuovere nuovo pensiero, per aprire a nuovi ragionamenti con strumenti più ricchi, per costruire possibili letture e significati da condividere.



Tra suggestioni formative e pratiche didattiche: *decostruire il consueto per generare creatività*

Un percorso formativo in ambito artistico: dalla co-progettazione all'esperienza di lavoro in piccolo gruppo tra adulti

primo piano

di Matteo Boato, Ilaria Mancini e Camilla Monaco

*"A quattro anni dipingevo come Raffaello,
poi ci ho messo una vita per imparare a dipingere come un bambino"*
 (Pablo Picasso)

Si prendano da un lato dei professionisti dell'educazione e dall'altro un artista. Si immagini una **cornice entro cui possano esprimersi e contaminarsi reciprocamente**. Quale effetto compositivo può nascere da questo incontro di persone e **professionalità**? Tra i tanti possibili, il percorso formativo e le pratiche didattiche che in questa sede, in più riprese, verranno narrate¹.

Il percorso formativo, figlio della **costruzione di un ragionamento collettivo tra culture professionali diverse**, ha coinvolto insegnanti di alcune scuole dell'infanzia afferenti alla Federazione² ed è stato messo a punto a partire da un incontro tra formatori e poi tra questi e i coordinatori dei vari Circoli.

1. In uno dei prossimi numeri della rivista i tre autori proporranno una riflessione più strettamente legata alle pratiche didattiche nelle scuole.
2. Il percorso presentato in questo articolo rientra in un progetto di ricerca più ampio dal titolo "La metodologia del piccolo gruppo nella scuola dell'infanzia. Costruire contesti diversificati, innovativi ed eccellenti per bambini competenti, 'multipli' e sociali", promosso dalla Federazione provinciale Scuole materne di Trento e finanziato dalla Fondazione Caritro.





L'incontro tra formatori è stato connotato dall'esplicitazione e messa in dialogo **tra sguardi professionali differenti**, per individuare territori entro cui far muovere le due direttrici immaginate a fondamento del percorso: la dimensione artistica con quella più strettamente metodologica relativa al lavoro in piccolo gruppo. In seguito, formatori e coordinatori insieme hanno situato, rispetto alle specificità di ogni Circolo e delle scuole, il canovaccio originariamente immaginato. In alcuni casi la proposta è stata definita in modo ancora più **situato**, attraverso un incontro preventivo tra formatore e coordinatore direttamente nella sede del percorso, al fine di ragionare insieme sull'organizzazione più significativa ed efficace rispetto a quel contesto professionale in quel determinato luogo fisico. Dal nostro punto di vista, eleggere anche la dimensione spaziale a oggetto di riflessione e progettazione condivisa rappresenta una scelta originale e particolarmente efficace in senso formativo, che nasce dalla fecondità dell'intrecciare prospettive professionali diverse.

La **flessibilità** è stata un valore fondamentale nella progettazione dell'esperienza formativa, un elemento connotativo di una prefigurazione coerente, riflettuta e strutturata, ma al contempo consapevolmente rimodulabile in corso d'opera, proprio in virtù di un impianto formativo non improvvisato e, dunque, garanzia della possibilità di divergenze creative.

La costruzione congiunta di questo percorso, oltre che occasione per ideare una proposta multi-prospettica e complessa, è stata anche un'opportunità formativa per i formatori stessi: la fase progettuale si è infatti connotata come **un'esperienza di apprendimento collaborativo tra adulti, abitata da competenze diverse che entrando in interazione hanno reciprocamente lavorato nelle zone di sviluppo prossimale di ciascuno**.

L'esperienza formativa: tra progettazione e traduzione operativa

Nelle diverse situazioni il percorso è stato gestito e condotto dall'artista (Matteo Boato) e da una risorsa esperta del Settore Ricerca, Formazione e Servizi pedagogici (Ilaria Mancini o Camilla Monaco). Nella maggior parte dei Circoli la struttura del percorso formativo si è articolata in quattro incontri: uno di carattere metodologico sul lavoro in piccolo gruppo, due più tecnici sul "fare arte" nella scuola dell'infanzia (secondo una sequenza specificamente pianificata in base al grado di esperienza metodologica delle



scuole) e l'ultimo co-condotto da artista e risorsa esperta del Settore, inteso come momento di riflessione e sintesi sull'esperienza formativa.

Di seguito le tappe dell'itinerario saranno descritte cercando di **mettere in dialogo la fase della loro ideazione progettuale con quella della messa in campo nelle pratiche formative**, così da restituire anche le riflessioni che in esse sono emerse e che hanno nutrito la progettazione incontro per incontro. Si tenga presente che – come anticipato – l'incontro di carattere metodologico può in alcuni casi aver aperto il percorso, in altri seguito il primo o anche i primi due più centrati sulla dimensione artistica. Oltre alle diverse soluzioni organizzative adottate, si intende qui descrivere la tipologia di incontri che – pur nelle diverse connotazioni – hanno fondato il percorso nel suo complesso.

Tappe formative: un attraversamento nei territori dell'arte

L'ingresso nei territori dell'arte è stato inaugurato da un movimento di **uscita dallo schema più consueto** della formazione: nella prima fase di lavoro, alle insegnanti partecipanti è stato proposto un passaggio all'esterno dell'aula durante il quale ognuna, a livello individuale, potesse scegliere un edificio tra quelli presenti nell'ambiente per rappresentarlo graficamente sul proprio foglio. **Uscire, osservare, rappresentare: passaggi che da un lato decontestualizzano il lavoro formativo – in rottura con una interpretazione della formazione come esclusivamente d'aula – e, al contempo, sostengono un suo forte aggancio al contesto reale e concreto in cui la scuola si colloca.**

Il ritorno in aula e la suddivisione delle insegnanti in piccoli gruppi – all'interno dei quali la creazione individuale ha trovato respiro, favorendo l'apertura, in seguito, in modo non preannunciato, alla costruzione di gruppo vero e proprio – ha favorito la stesura grafico/pittorica della casa che ciascuno aveva scelto all'esterno. Questa fase creativa è stata caratterizzata da una ristrettezza e limitatezza dei materiali a disposizione sul tavolo di lavoro – da "spartire" con le compagne di gruppo –, un set di matite colorate, pastelli a olio, colori acrilici. Questa necessità di condivisione dei materiali preludeva alla seconda fase laboratoriale propriamente di piccolo gruppo. Su indicazione del formatore, infatti, i singoli lavori, una volta terminati e considerati definitivi per le autrici, sono stati "consegnati", a sorpresa, alle compagne di gruppo affinché, confrontandoli e discutendone, lo stesso potesse "digerirli" e trasformarli in una realiz-



zazione nuova e inter-agita. **La dimensione di lavoro individuale viene dunque reinterpretata in funzione del lavoro sociale del gruppo in modo che quest'ultimo tenda a "rovinare" il singolo contributo**, nel senso di complessificarlo in una creazione collettiva. Una produzione che **comбини punti di vista diversi** (cfr. Cavalloro, S. "A colloquio con Matteo Boato", *AltriSpazi*, n. 10, giugno 2015, pag. 21) e sia frutto dei processi di negoziazione interni al gruppo, di tutte quelle dinamiche interazionali per cui passa la costruzione di un accordo tra punti di vista differenti.

I piccoli gruppi a livello adulto sono stati mantenuti stabili da un incontro all'altro e hanno accolto un'esperienza di apprendimento collaborativo tra insegnanti (cfr. Monaco, C. "A colloquio con Clotilde Pontecorvo", *AltriSpazi*, n. 4, marzo 2013, pag. 34) attorno a un tema, quale quello della casa, da discutere e rappresentare. Il soggetto è stato proposto dal formatore in ragione della sua universalità e della sua forte stereotipizzazione a livello di pratiche rappresentative, anche nella scuola dell'infanzia.

Nel concreto dell'esperienza formativa diversi sono stati i livelli di partecipazione osservabili all'interno di andamenti gruppalari peculiari. Da forme di **partecipazione più periferica** - nel caso di insegnanti che hanno giustapposto la propria rappresentazione grafica all'interno di una composizione collettiva immaginata dal resto del gruppo e in cui era stato lasciato un posto libero *ad hoc* - a **forme di compromissione maggiore** in cui l'originaria produzione individuale è stata tagliata, piegata, ampiamente decostruita in concorso - e in reciprocità - tra tutti i partecipanti.

Il secondo incontro di matrice artistica ha sancito un ribaltamento di prospettiva, muovendo sin da subito dalla **co-progettazione in gruppo di un lavoro artistico**. In questa occasione i piccoli gruppi di insegnanti si sono messi all'opera sulla base di un progetto, proposto dal formatore e riferito al tema della piazza, rispetto al quale decidere insieme quale soluzione compositiva adottare per dare corpo a una composizione formale già progettata in partenza insieme.

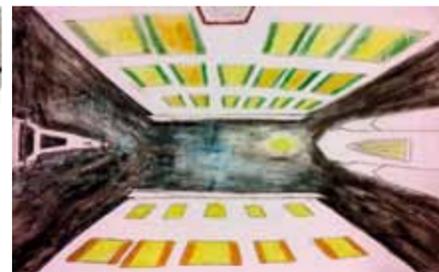
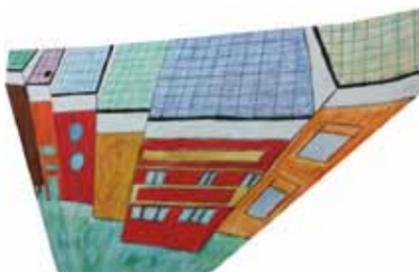
Questo ha permesso di sollecitare la visione da un altro punto di vista, di **confrontare diversi possibili sguardi per**





costruire una visione collaborativa di gruppo, per forgiare un risultato compositivo che stabilisca la disposizione dei particolari, le scelte cromatiche etc. L'assetto di questo incontro formativo esprime l'effettiva messa in pratica di un approccio socioculturale all'apprendimento di matrice vygot-skiana: **la proposta di collocarsi immediatamente in un contesto interazionale definisce la dimensione sociale come prioritaria, come chiave essenziale nella co-costruzione di apprendimenti**. Allo stesso tempo, porre la progettazione come cardine attorno a cui il gruppo ruota consente alle insegnanti di esperirne in prima persona il significato e il valore. La dimensione progettuale, intesa in termini di autenticità e flessibilità, delinea una prefigurazione consapevole che sostiene il processo creativo mantenendosi suscettibile a perturbazioni e sovvertimenti originanti nella discussione interna al gruppo.

Nel concreto della pratica formativa le insegnanti si sono scontrate con la fatica del co-progettare che, pur nella differenziazione delle forme assunte, ha originato una trasformazione del progetto di partenza direttamente proporzionale alla vivacità del confronto interno al gruppo. Le discussio-





ni più animate e generative si sono avute nei gruppi misti tra scuole e hanno condotto a rivisitazioni innovative dello schema progettuale inizialmente suggerito dal formatore.

Tappe formative: una sosta nelle regioni metodologiche

A seconda delle specificità di ciascun Circolo l'incontro di carattere metodologico ha assunto molteplici fisionomie riassumibili in termini di:

- discussione sulle abituali pratiche didattiche in ambito artistico;
- riflessione metodologica circa il lavoro di piccolo gruppo a livello adulto in formazione³;
- riflessione metodologica circa il lavoro in piccolo gruppo con i bambini a scuola;
- ragionamento collettivo attorno alle sollecitazioni provenienti dalla proposta più strettamente artistica, come chiave per la progettazione di pratiche didattiche nuove.

Rispetto al primo livello l'idea progettuale è stata quella di partire dalle esperienze già in atto nelle scuole (quando e come nella quotidianità scolastica si pratica l'arte?) per un approfondimento di senso e di metodo circa le pratiche via via emergenti nei racconti delle insegnanti. Le esperienze artistiche comunemente proposte ai bambini sono emerse come spesso connotate su un piano di realizzazione individuale, a fronte di una sollecitazione poco contestualizzata e a volte ripetitiva. Una tale proposta porta con sé un rischio di stereotipizzazione, di depotenziamento della dimensione creativa anche a scapito dell'interesse e della motivazione dei bambini. **La discussione in sede formativa ha dunque posto l'accento sull'importanza di ri-attribuire senso all'attività artistica, di renderla oggetto di pensiero progettuale così da riflettere nel merito del processo di apprendimento di scuola, che anche attraverso la proposta artistica si può/si deve sostenere.**

3. Laddove gli incontri con Matteo Boato abbiano preceduto quello di carattere metodologico.





Utile in tal senso è stata l'esperienza di lavoro in piccolo gruppo a livello adulto, cui le insegnanti hanno partecipato in sede formativa e su cui hanno potuto riflettere insieme al formatore. Nelle loro parole è emerso quanto il cimentarsi in prima persona in un simile contesto esperienziale abbia consentito di cogliere la potenzialità del lavorare assieme, nel senso di mettere insieme diversità, di **mobilitare competenze molteplici per sospingere il lavoro del gruppo verso zone di sviluppo prossimale non percorribili in solitaria**. In tal senso si muove, ad esempio, la riflessione circa il valore del gruppo rispetto alla percezione di non saper fare vissuta da alcune insegnanti ("io non so disegnare"). La dimensione collettiva ha funzionato come propulsore nell'andare oltre, anche affrontando la fatica buona del costruire insieme un progetto. Emerge la difficoltà dello scegliere, a partire da produzioni individuali, porzioni da risignificare in una composizione condivisa, l'esigenza di "non buttare via nemmeno le briciole" di un disegno individuale "sofferto" nella sua realizzazione, tentando di rimpastarle in una nuova combinazione. In questo processo ri-creativo le insegnanti si sono ritrovate a **confrontarsi con dinamiche partecipative complesse**, in una reciproca modulazione dentro cui lo **sconfinamento nel lavoro dei vari componenti** del gruppo ha supportato la produzione di risultati artistici sinceramente





condivisi, al punto da sembrare quasi opera di un'unica mano.

La fatica direttamente sperimentata dalle insegnanti nel "rovinare" il proprio prodotto individuale in funzione del lavoro sociale del gruppo ha aperto l'interrogativo sulla possibilità per i bambini di accogliere una simile prospettiva. Questo ha condotto a una riflessione circa l'importanza dell'autenticità nella proposta: laddove questa sia significativamente interpretabile come potenziamento della qualità del proprio particolare in un progetto d'insieme probabilmente ciò avrà una ragion d'essere.

In relazione al lavorare in piccolo gruppo tra adulti nel secondo incontro artistico le insegnanti hanno dichiarato la loro maggiore confidenza con lo stare nel gruppo, rimasto stabile dal primo incontro. Dentro movimenti interazionali complessi che ponevano l'esigenza di accordarsi – piuttosto che accomodarsi – su scelte progettuali da subito in co-costruzione, le partecipanti hanno percepito il poter contare sul supporto degli altri come elemento di valore.

In ultimo, ragionare sulle sollecitazioni formative ha aperto la via ad un momento di progettazione: nel secondo incontro con l'artista i diversi gruppi di insegnanti, organizzati per scuola, hanno immaginato esperienze di apprendimento che coniugassero alcuni elementi tratti dalla formazione con il processo di apprendimento da promuovere con i bambini. In tal senso sono state riprese in mano le progettazioni annuali di scuola e, in riferimento ad alcuni indicatori di processo, sono state prodotte delle progettazioni periodiche relative a esperienze da sperimentare e documentare per una discussione in conclusione del percorso formativo.

Tappe formative: l'approdo in una zona di sintesi tra sguardi diversi

L'incontro conclusivo, co-condotto da una risorsa esperta del Settore (Ilaria Mancini o Camilla Monaco, a seconda dei Circoli) e dall'artista Matteo Boato, è stato principalmente ideato come riflessione di sintesi tra sguardi professionali attorno alle pratiche di scuola messe in campo dalle insegnanti a partire dalla formazione, attraverso la discussione delle progettazioni e delle documentazioni a esse relative. Di seguito gli elementi cardine attorno a cui la discussione ha ruotato:

- **La centralità della progettazione**, sia sul piano della didattica sia sul piano della produzione di un



Appunti di viaggio per future ripartenze

Le riflessioni riportate nel presente articolo costituiscono, a nostro parere, utili appunti di viaggio da portare con sé a conclusione del percorso formativo e per il rilancio di ulteriori piste di lavoro.

- *Parte progettuale che venga dal gruppo ex novo e non suggerita dall'esterno.*
- *Prospettiva: conoscerne le regole per trasgredirle.*
- *Il bello, cos'è? Qualcosa di ben confezionato, ben rifinito...o altro?*
- *Disegnare con la propria mano non abituale.*
- *Disegnare con gli esatti complementari rispetto ai colori "naturali" o "reali".*

risultato artistico significativo: *l'importanza del progetto per arrivare a un risultato artistico significativo; l'artista è libero... di progettare!; l'importanza delle consegne (differenziate), dei limiti e dei vincoli tecnici e tematici.*

- La **risignificazione del concetto di creatività**, in relazione alla dimensione progettuale e non come improvvisazione senza indicazione significativa.
- La **valorizzazione della diversità** nel lavoro di gruppo (messa a frutto della eterogeneità delle competenze).
- **La rottura dello stereotipo**: "rompere" il disegno come proposta cliché, quale dignità per il disegno? Rischio del prevalere del contenuto sulla dimensione progettuale e metodologica; reinterpretare materiali non usuali (foglie sbriciolate, lana...) come mezzi d'arte; importanza del senso della sequenza di lavoro proposta (non applicazione di una procedura!).
- L'importanza dell'**assunzione delle sollecitazioni formative come parte integrante del repertorio di pratiche** messe in campo a scuola con i bambini: elementi di continuità delle *best practices*.

Sempre nel corso di questo appuntamento è stata condivisa con le insegnanti un'ulteriore sollecitazione operativa potenzialmente traducibile in esperienza di apprendimento con i bambini per aggredire lo stereotipo legato alla rappresentazione della casa. A tal fine in aula è stata proposta l'osservazione da prospettive diverse e la conseguente rappresentazione di un modellino di casa: le raffigurazioni prodotte da ciascuna partecipante, in relazione a quel che vedeva dalla propria specifica collocazione, hanno fornito una base per riflettere insieme sulla specificità dei punti di vista e sulle loro possibilità di composizione in uno sguardo collettivo.



l'intervista

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

▲ A colloquio con Marilena Fatigante

di Silvia Cavalloro

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

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

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

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



Quali dunque gli aspetti rilevanti per favorire questo passaggio?

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

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

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

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



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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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



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

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

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

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



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

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

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

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

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



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

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

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

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

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



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

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

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





▲ “Non è la solita festa, ma...” “Mettiamoci in gioco!”

Un'esperienza di comunità presso la scuola dell'infanzia di Ghiàie di Gardolo

di **Ilaria Mancini**¹

esperienze
e
progetti



“Mettiamoci in gioco”, questo il titolo e il senso profondo dell’incontro tra scuola e famiglie che ha avuto luogo, in occasione della festa di fine anno scolastico, a Ghiàie di Gardolo.

La scuola partecipa a un progetto di ricerca – “Scuola dell’infanzia, intercultura e comunità: come le sfide inclusive sviluppano le risorse sociali di un territorio” – promosso dalla Federazione e finanziato dalla Fondazione Caritro. Tale esperienza di ricerca-intervento intende promuovere 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. Proprio all’interno di questa cornice **l’evento è stato progettato con la coordinatrice e con le insegnanti come occasione sfidante la responsabilità e la possibilità di azione della scuola nel coinvolgere le famiglie nella vita scolastica.**

“Mettiamoci in gioco”, un’idea che muove da un approfondimento formativo – co-condotto da chi scrive e dal pittore Matteo Boato – in cui le insegnanti per prime, cimentandosi in un lavoro a livel-

1. Con il contributo dei bambini, delle insegnanti e dei genitori della scuola di Ghiàie di Gardolo che hanno collaborato con coinvolgimento e partecipazione al progetto di ricerca sull’intercultura. Un particolare ringraziamento al Presidente Bruno Robol e al Consiglio direttivo della scuola dell’infanzia di Ghiàie di Gardolo per la disponibilità e l’attenzione verso il progetto di ricerca e a Roberta Medeghini, coordinatrice della scuola, per l’accompagnamento al percorso e la condivisione di riflessioni sulla proposta progettuale.



lo adulto, si sono messe in gioco nell'approfondire le **potenzialità del codice grafico-pittorico come chiave di costruzione identitaria in un contesto comunitario**. Un percorso creativo attraverso cui è stato possibile confrontarsi **tra e sulle diversità**, concetto inteso nei termini di fondamentale eterogeneità, di **molteplicità di competenze e interpretazioni** che ciascuno può giocare in un contesto comunitario nella condivisione di una pratica. Sul piano metodologico, il terreno su cui confrontarsi in questa partita è il **lavoro in piccolo gruppo**, discusso e messo in campo **come contesto inclusivo** privilegiato per la co-costruzione di nuovi significati e saperi attraverso **l'emersione delle diversità e della pluralità dei punti di vista** (Monaco, 2007).

Diversità, lavoro in piccolo gruppo, molteplicità di competenze: questi gli ingredienti miscelati insieme in un amalgama che da un lato possa nutrire il processo di apprendimento su cui la scuola lavora nella didattica con i bambini (promuovere la consapevolezza di sé, delle proprie capacità in un contesto comunitario attraverso il linguaggio grafico-pittorico-plastico) e dall'altro alimentare l'incontro con le famiglie nell'esperienza di comunità del "Metiamoci in gioco".

Ci mettiamo in gioco? La costruzione di una comunicazione

Da dove partire per mettersi *tutti insieme* in gioco? Intanto dal chiamarsi a raccolta: il primo passo è stato così la costruzione con le insegnanti di un invito rivolto alle famiglie, che alludesse alla proposta senza del tutto disvelarla.

La costruzione del volantino è stata preziosa opportunità per riflettere su forme e modalità di **veicolazione di una comunicazione**, nello specifico di un contesto abitato da un **caledoscopio di appartenenze culturali**. Per mettersi in gioco bisogna **comprendersi e fidarsi di poterci stare**. La comunicazione con le famiglie si è ispirata a criteri di essenzialità e chiarezza nell'indicazione delle coordinate di riferimento per quel territorio esperienziale rispetto al quale le si chiama a partecipare. Attraverso l'invito si sollecita un mettersi in gioco, che si declina fin da subito nei termini di una partecipazione attiva e condivisa. **Si propone di stabilire un patto**, di contarsi nelle partecipazioni, non solo per stabilire un dato quantitativo utile ai fini logistico-organizzativi ma anche



– e forse soprattutto – per sancire la qualità di una presenza che si impegna rispetto a un'impresa comune (un'esperienza creativa) **in cui confluisca il contributo di ognuno.**

Aprire un discorso di comunità schiudendo finestre e sguardi

*Le finestre, a volte, non hanno imposte:
si aprono su orizzonti
ben più larghi di quelli reali.
(Antonio Tabucchi, 2001)*



“Mettiamoci in gioco”: creare una situazione nella quale la comunità di scuola (insegnanti, bambini, famiglie) abbia la possibilità di partecipare attivamente a una proposta e quindi nella quale portare ognuno la propria differenza.

Le sollecitazioni tratte dal percorso formativo con le insegnanti sono state la base per un'esperienza a livello di comunità – notevolmente partecipata – in cui, partendo da immagini raffiguranti metà di una finestra, bambini e adulti hanno dapprima espanso questa sollecitazione grafica, immaginando degli universi possibili su cui essa possa aprirsi, per poi insieme creare delle composizioni di gruppo congegnate mettendo insieme le differenti creazioni di partenza.

La proposta iniziale di partecipare a un'esperienza laboratoriale artistico-creativa si è arricchita di molteplici re-interpretazioni: **con sincerità e appassionamento adulti e bambini si sono dedicati al discutere e inventare possibili soluzioni compositive e le mezze finestre si sono così trasformate affacciandosi su mondi, su immaginazioni, su degli oltre non preventivabili, e indicativi della ricchezza di partecipazione espressa.**

*“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.”
(Matteo Boato, <http://www.matteoboato.net/testiAutore.htm>)*



Le composizioni, sempre sorprendenti nella loro bella differenza, riflettono la combinazione dei diversi punti di vista, **raccontano l'incontro tra persone**, la messa in comune di idee in un'interazione dentro cui i bambini hanno giocato il **ruolo degli esperti**, forti dell'aver praticato l'attività proposta alle loro famiglie già dentro la quotidianità didattica con le loro insegnanti. Dal mettersi insieme, in un processo di riconoscimento inclusivo fondato sul confronto dialogico, originano dei prodotti, pretesto positivo per incontrarsi e conoscersi creando insieme qualcosa di nuovo.

Spiragli di comunità da generare e rigenerare

"Comunità" suona bene per i significati che tale termine evoca [...]. Innanzitutto, la comunità è un luogo "caldo", un posto intimo e confortevole. È come un tetto sotto cui ci ripariamo quando si scatena un temporale, un fuoco dinanzi al quale ci scaldiamo nelle giornate fredde [...]. All'interno della comunità [...] possiamo rilassarci: lì siamo al sicuro [...]. All'interno di una comunità la comprensione reciproca è garantita, possiamo fidarci di ciò che sentiamo [...]. Nessuno dei suoi membri è un estraneo.
(Zygmunt Bauman, 2001)

La festa di fine anno scolastico, tradizionalmente interpretata come situazione entro cui le famiglie sono spettatrici di un evento, assistono a qualcosa di messo in scena per loro, nel caso della scuola dell'infanzia di Ghiaie di Gardolo è stata ridefinita nel confronto con le insegnanti nei termini di occasione di **partecipazione sociale delle famiglie, non intese come destinatarie, come pubblico di una situazione pubblica, quanto invece come agenti nel contesto**.

La condivisione di una pratica è stata il nucleo aggregatore attorno a cui iniziare a costruire dinamiche di comunità: per dirla con le parole di Wenger (1998), una comunità di pratica è caratterizzata da tre elementi fondamentali:



1. **la realizzazione di un'impresa comune**, attraverso la formazione di un'immagine condivisa dei problemi e delle soluzioni percorribili, la negoziazione delle priorità fra i membri e lo sviluppo di una comune consapevolezza;
2. **l'esistenza di un impegno reciproco** sulla base del quale i membri interagiscono e condividono l'esperienza che è propria di ciascuno allo scopo di alimentare l'apprendimento collettivo;
3. **la presenza di un repertorio condiviso** rappresentato da insiemi di conoscenze, strumenti, metodi e artefatti attraverso i quali veicolare il sapere collettivo e custodire la memoria della comunità.

Queste le direttrici lungo cui adulti e bambini hanno viaggiato nell'occasione di un incontro di comunità aperta alle differenze e alla pluralità di interpretazione soggettiva, alla proposta di uno spazio collettivo che, nel suo essere agito dai vari attori sociali, è divenuto luogo di costruzione di cultura partecipativa. **Rompe gli schemi per creare possibilità nuove di partecipazione sociale, chiamare a mettersi in gioco mettendosi in gioco per primi, innescare germi positivi di comunità, avendo a cuore la necessaria continua rigenerazione** che questo spazio di relazione per mantenersi dinamico e vitale reclama, e prendendosene cura nello stabilire robuste radici che sostengano fronde libere di rinnovarsi.

Riferimenti bibliografici

Bauman, Z. (2001). *Voglia di comunità*, Roma-Bari: Laterza.

Boato, M. *Terra e acqua*, disponibile all'indirizzo: <http://www.matteoboato.net/testiAutore.htm>

Monaco, C. (2007). *Poi devi trovare anche la risposta logica. Pensare storicamente in quarta elementare: un'esperienza di lavoro in piccolo gruppo*. Rivista di Psicolinguistica Applicata, vol. VII, 1-2, 39-68.

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.

Tabucchi, A. (2001). *Si sta facendo sempre più tardi. Romanzo in forma di lettere*. Milano: Feltrinelli.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.



▲ Il diritto alla libertà di espressione

La testimonianza dell'impegno della Federazione attraverso l'esperienza delle scuole di Cognola, Mori, San Donà e Torbole nell'ambito di un progetto di sensibilizzazione ai principi espressi nella "Convenzione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza" promosso dal Centro Servizi Santa Chiara

di Silvia Cavalloro

Anche il teatro può avere un ruolo importante nel far conoscere e nel promuovere i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. È con questa forte intenzionalità che nasce il progetto "Diritti negli occhi", un'iniziativa del Centro Servizi Santa Chiara che, in collaborazione con numerosi partner, ha favorito **occasioni di informazione e sensibilizzazione rivolte a giovani, educatori e famiglie** proponendo anche spettacoli per far riflettere su libertà di opinione e diritto a partecipare.

L'evento conclusivo di questo percorso si è svolto a Trento il 27 maggio, dalle 15.00 alle 19.30, presso il Foyer del Centro Servizi Culturali Santa Chiara.

L'iniziativa si è articolata in due momenti distinti. Da un lato l'allestimento di una mostra, con un ampio spazio dedicato ai principali diritti dei minori curato dall'ACCRI, un'organizzazione non governativa impegnata in progetti di cooperazione in paesi del Sud del mondo, completata da laboratori e documentazione di esperienze realizzate da diverse associazioni; dall'altro la **premiazione del concorso "Ma lo sai che...??? Come farci star bene: istruzioni per l'uso"**, organizzato dal Tavolo 0-18 del Comune di Trento. Il concorso, che ha visto anche la collaborazione della scuola equiparata dell'infanzia di Mori coinvolta da un gruppo di studenti dell'Istituto Pavoniano Artigianelli di Tren-



esperienze
e
progetti

Il diritto alla libertà di espressione

Art. 13 della "Convenzione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza"

Il fanciullo ha diritto alla libertà di espressione. Questo diritto comprende la libertà di ricercare, di ricevere e di divulgare informazioni e idee di ogni specie, indipendentemente dalle frontiere, sotto forma orale, scritta, stampata o artistica, o con ogni altro mezzo a scelta del fanciullo.



Gli altri diritti presentati alla mostra

non discriminazione

tutti i diritti per tutti i bambini, le bambine, i ragazzi e le ragazze, senza alcuna discriminazione di sorta e a prescindere da qualsiasi condizione e convinzione personale

ascolto e partecipazione

i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze hanno il diritto di esprimere liberamente le proprie opinioni nonché il diritto di essere ascoltati su ogni questione che li riguarda

superiore interesse

in tutte le decisioni che riguardano i bambini, le bambine, i ragazzi e le ragazze deve prevalere il loro superiore interesse

vita, sopravvivenza e sviluppo

i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze hanno un diritto inerente alla vita e a sviluppare al meglio tutte le loro potenzialità

to, ha impegnato bambini e adolescenti nella realizzazione di uno spot audio o video che comunicasse il diritto a stare bene, a essere ascoltati.

La Federazione è stata coinvolta in "Diritti negli occhi" per parlare di **libertà di espressione**, uno degli aspetti sollecitati dalla "Convenzione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza" e particolarmente posti in risalto dalla "Carta dei diritti all'arte e alla cultura".

Numerosi sono infatti i progetti, le iniziative, le esperienze di apprendimento realizzate dalle nostre scuole per promuovere partecipazione attiva, libertà di espressione, valorizzazione delle idee di tutti nel rispetto delle opinioni di ciascuno e dei differenti punti di vista.

In occasione della mostra sono stati così richiamati i progetti *Piccole Guide per grandi scoperte* e *Il Concilio dei bambini* e ampio spazio è stato dato alla documentazione di alcune scuole.

Interessante il lavoro fatto a Mori con il progetto "Alla ricerca del tesoro" nato dalla sollecitazione di un bambino che ha portato a scuola una mappa del tesoro fatta a casa insieme al papà. Questo ha suscitato il coinvolgimento dei bambini su che cosa sia un tesoro, in quali luoghi si nasconda, come si possa fare a trovarlo. **Ognuno ha potuto portare esperienze, fare ipotesi, esprimere desideri, condividere narrazioni.** Anche le famiglie sono state coinvolte e i genitori hanno contribuito ad arricchire la ricerca in atto. Oltre all'importanza degli affetti, delle relazioni, dei legami familiari, un grande tesoro è risultato l'ambiente, l'importanza del rispetto e della tutela della natura. I bambini sono giunti a questa conclusione





rileggendo insieme alle insegnanti le conversazioni realizzate precedentemente e riprendendo i disegni fatti insieme. Un angolo dell'aula si è trasformato così in "Officina verde", dove i bambini seminando e curando le piante hanno imparato ad aspettare che la natura regalasse i suoi tesori. Nasce così la consapevolezza che la natura è un bene prezioso che va custodito e i bambini, in piccoli gruppi, hanno dato vita a narrazioni grafico-pittoriche sulla loro città dei fiori. Ancora la scuola di Mori ha proposto un progetto di incontro con l'arte che ha portato alla realizzazione da parte dei bambini di prodotti costruiti a partire dai tratti espressivi e di stile di differenti artisti. **I bambini si sono confrontati, hanno sperimentato, hanno scelto e realizzato insieme.** Ecco allora che ritroviamo il linguaggio di Mondrian in tappeti e piastrelle e lo stile di Gaudì nelle costruzioni.





La *Carta dei diritti dei bambini all'Arte e alla Cultura* è un progetto nato a Bologna da un gruppo di lavoro promosso da La Baracca – Testoni Ragazzi, Teatro stabile d'innovazione per l'infanzia e la gioventù. Diciotto principi tradotti in ventisette lingue per affermare che arte e cultura sono necessarie "perché offrono conoscenza e perché inducono al sogno. Perché stimolano nuove visioni, nuove sensibilità e competenze. I diciotto diritti raccontano l'idea di un bambino competente, che indipendentemente dall'età è cittadino a tutti gli effetti e per questo soggetto di diritti".

Anche nei progetti didattici delle scuole equiparate dell'infanzia di Cognola e San Donà **l'arte è stata un potente e ricco stimolo per promuovere percorsi di sviluppo delle competenze espressive.**

Questi percorsi, articolati in varie fasi progettuali e sviluppati nell'arco di più mesi, hanno permesso di promuovere quanto esplicitato nella "Carta dei diritti dei bambini all'arte e alla cultura", un progetto (vedi box a lato) che, ispirandosi all'articolo 13 della "Convenzione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza" riferito al diritto dei bambini a poter esprimere le proprie idee, evidenzia in particolare come sia un bene importante garantire la possibilità di conoscere l'arte nelle sue diverse espressioni.

La Carta chiede agli adulti, e alle scuole in particolare, un dialogo costante con i centri presenti sul territorio per permettere ai bambini di assistere a spettacoli, visitare musei e allestimenti artistici, sperimentare vari codici comunicativi. Un contributo irrinunciabile per arricchire la "cassetta degli attrezzi" a cui fa riferimento Bruner per costruire insieme agli altri strumenti di lettura, scambio e costruzione di significato.

In questa cornice, per la scuola di San Donà conoscere gli alberi, le loro caratteristiche distintive e le particolarità che differenziano una specie da un'altra è stato l'avvio di un itinerario che, **a partire dall'osservazione diretta in ambiente naturale**, ha portato – attraverso lavori di copia dal vero, di espansione delle immagini o di realizzazioni speculari di immagini proposte dalle insegnanti o ricercate dai bambini – a un confronto su come differenti artisti hanno immaginato e realizzato gli alberi, **aprendo così riflessioni non solo su tecniche e stili espressivi, ma anche sui diversi significati sollecitati.**





"L'albero della vita" di Gustav Klimt



Il mosaico realizzato insieme alle famiglie



Prezioso è stato il progetto legato all'opera di Klimt "L'albero della vita" che attraverso differenti proposte (lavoro con la creta, lavoro con il corpo, copia dall'opera, realizzazione con le famiglie di un mosaico) ha offerto un'interessante opportunità di riflessione, approfondimento e arricchimento degli strumenti espressivi.

Arte e artisti in primo piano anche a Cognola dove tutta la scuola ha proposto incontri con autori diversi da Mirò a Kandinskij.

I disegni dei bambini realizzati con i pastelli ad olio



Il lavoro su Kandinskij



Il lavoro su Mirò



In una sezione, il lavoro fatto su Alexander Calder ha portato a una rivisitazione degli spazi con la trasformazione dell'angolo cassetta in **"Bar Party"**, uno spazio voluto, progettato e realizzato dai bambini attraverso la discussione in piccolo gruppo, seguendo le indicazioni metodologiche de **"Il Concilio dei Bambini"**. Le pareti divisorie e alcuni elementi decorativi di questo nuovo contesto sono stati realizzati proprio con alcuni tratti stilistici tipici dell'autore precedentemente conosciuto dai bambini. Alla mostra sono state esposte le diverse fasi della proposta didattica e il loro sviluppo.



L'incontro con l'autore



Lavori in corso: dai progetti decisi insieme alla loro costruzione





Gli spazi realizzati dai bambini



I bambini scrivono il menù del giorno sul tabellone per le ordinazioni



Gli spazi vissuti dai bambini



Infine, **interessantissimo ed esito di un lavoro davvero prezioso**, il fascicolo realizzato dalla scuola dell'infanzia di Varone "Dall'arte ai disegni dei bambini. Saper vedere e produrre immagini" (a cura dell'insegnante Maria Pia Gobbi e della coordinatrice Luisa Fontanari) esperienza che, attraverso la predisposizione di un laboratorio di accostamento all'arte, ha permesso ai bambini di sperimentare il piacere dell'incontro con le molteplici forme di espressione pittorica esplorate dai vari artisti proposti.

La pubblicazione esposta alla mostra sui diritti **racconta di un progetto frutto di pensiero, cioè di intenzionalità, di responsabilità nelle scelte, di competenza messa a disposizione dei bambini, di ricerca**. Parla anche dell'importanza, come sottolineato nella presentazione della coordinatrice Luisa Fontanari, "di avvicinare i bambini all'arte, alla bellezza, alla cultura, cercando l'incontro con quadri e culture di varie epoche e stili, nella convinzione che l'arte non è riservata solo agli adulti [...]. L'arte è patrimonio universale, è di tutti e a ciascuno dà qualcosa. [...] I bambini hanno bisogno di stimoli alti, di proposte interessanti e non piatte, di situazioni complesse e non facili, di trovare sfide non solo conferme: sono questi snodi che consentono la crescita, che attivano la curiosità e l'interesse, che creano apprendimento" (pag.5).

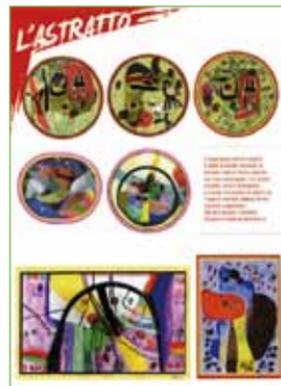
L'incontro con i differenti artisti ha permesso di seguire itinerari diversificati: l'astratto, i paesaggi, i tori di Picasso, la figura umana, il cielo. Ad esempio, in merito a quest'ultimo tema, i bambini hanno osservato come il cielo sopra di noi sembra sempre uguale, ma in realtà è sempre diverso. Sono stati coinvolti nell'andare a scoprire i tanti colori del cielo cercando di trasportarli sul foglio. Accanto ad alcune fotografie hanno visto anche i quadri di Van Gogh, Chagall e Lichtenstein "caratterizzati da stili diversi per mettere in risalto le tante sfumature della notte, la luminosità e la forza del giorno" (pag.44).

Di Chagall un bambino ha detto: "Questo artista ha fatto volare nel cielo di tutto: uccelli, pesci, capre, persone. In tutti i quadri vola qualcosa nel cielo".



Alcuni lavori realizzati dai bambini

A destra alcune pagine della pubblicazione di Varone





dalle
scuole



I riferimenti normativi

La Legge provinciale 13/77 individua il Progetto pedagogico come valido propulsore per promuovere la ricerca, la sperimentazione e l'innovazione delle scuole equiparate, nel quadro della loro autonomia e specificità.

● NAVE SAN ROCCO In festa per il nuovo Progetto pedagogico

Continuare a interrogare la realtà. Ascoltare, leggere, rilanciare per **interpretare con prospettive rinnovate la propria responsabilità educativa**. È questo ciò che ha mosso la scuola di Nave San Rocco a riprendere in mano il proprio Progetto pedagogico, con la precisa intenzionalità di renderlo più attuale e farne strumento vitale e immediato per la progettazione didattica.

Il confronto e l'analisi svolti a più voci dal Consiglio direttivo, con il contributo del personale della scuola, del Comitato di gestione e del coordinatore, hanno così permesso di tracciare le linee educative per i bambini e le bambine anche alla luce delle caratteristiche sociali e valoriali della comunità. Aspetto innovativo legato a questa verifica del Progetto pedagogico – che ha impegnato come scuola pilota Nave San Rocco, prima a presentare a tutta la Comunità il risultato di tale nuovo percorso – è che **il lavoro si è sviluppato nella cornice di riflessione del bilancio sociale** (cfr. Stoppini, L. "Il bilancio sociale: un processo che guarda al futuro", *AltriSpazi*, n. 6 - novembre 2013, pag. 3), operazione avviata dalla Federazione nel 2013 e pubblicamente presentata con il Seminario





Un'attenzione distintiva nel tempo

Il Progetto pedagogico è il documento che esplicita la natura e l'identità istituzionale, educativa e culturale di ciascuna realtà scolastica. La Federazione ha da sempre sostenuto negli anni i Consigli direttivi nell'elaborazione e cura di tale documento, alimentando – grazie al qualificato accompagnamento dei coordinatori – la consapevolezza del mandato educativo a cui la comunità è chiamata.



del 7 novembre 2014 *Generare valore educativo e sociale. Un bilancio.* In particolare il circolo della Valle di Cembra, di cui la scuola di Nave San Rocco fa parte, sta approfondendo il valore "Autonomia e identità" che ha impegnato il gruppo di lavoro – formato dai coordinatori dei circoli di Borgo 2, Cles 2, Predazzo, Rovereto, Valle di Cembra, Valle del Chiese e Val Rendena – nella rivisitazione e valorizzazione del Progetto pedagogico di scuola, per **reinterpretarlo anche in maniera attuale dal punto di vista della riflessione e della chiave comunicativa.** È in questa direzione che si colloca la revisione dei Progetti pedagogici delle scuole per "ri-orientare e rivitalizzare il proprio impegno, le proprie azioni e pratiche educative e pedagogiche, nell'ottica di **migliorare il proprio operato, con onestà e responsabilità, secondo una prospettiva di crescita del servizio,** nel senso più ampio del termine". È con queste parole che, nel presentare il lavoro svolto, la coordinatrice Ivana Leonardelli ha sottolineato il cammino che la Federazione, insieme alle proprie scuole, ha intrapreso per approfondire, valutare e rendicontare la propria attività.



Tratto distintivo di questo documento è che esso è esito di confronto articolato e allargato, di un'esperienza di coinvolgimento, quindi, che – nel rispetto dei differenti ruoli – ha voluto valorizzare e **mettere in rete i pensieri di tutti coloro che vivono e animano la comunità.** Ecco allora che l'occasione per presentare il nuovo Progetto pedagogico della scuola dell'infanzia di Nave San Rocco si fa essa stessa **opportunità di sensibilizzazione e di coinvolgimento di tutto il territorio.**

Il Progetto pedagogico, nel format rinnovato, è stato infatti presentato l'8 maggio nella cornice di una festa che ha coinvolto le numerose associazioni presenti a Nave San Rocco e che ha visto anche la presenza del presidente della Federazione Giuliano Baldessari, del direttore Lucia Stoppini e del dirigente del Servizio di Coordinamento Sandra Bucci. Le famiglie hanno avuto la possibilità di partecipare a giochi e attività dislocate in varie postazioni in paese. Ecco le varie associazioni coinvolte:



- la Banda sociale che ha offerto l'opportunità di incontrare la musica e di conoscere e far provare ai bambini i vari strumenti musicali;
- il gruppo dell'oratorio che ha proposto giochi;
- il gruppo del teatro che ha messo a disposizione costumi e accessori per il gioco del travestimento;
- gli Alpini che hanno proposto la costruzione di un cappello con la piuma;
- i cacciatori che hanno mostrato ai bambini alcuni animali;
- i Vigili del fuoco che hanno esposto mezzi e attrezzature e hanno proposto l'arrampicata su parete attrezzata.

Il pranzo sotto il tendone del cortile della scuola è stato realizzato in collaborazione con la cuoca e con gli Alpini.



Il nuovo Progetto pedagogico della scuola dell'infanzia di Nave San Rocco è un'esperienza pilota che ha portato alla realizzazione, in una veste grafica e comunicativa completamente riattualizzata, di un documento più dinamico e diretto, più esplicito e leggibile. "In apertura si chiarisce ed esplicita la cornice teorica di riferimento, all'interno della quale trovano spazio tutte le scelte educative e metodologiche che la scuola porta avanti, riconoscendo ai bambini, anche a quelli più piccoli, la capacità di costruire le proprie competenze e conoscenze all'interno di interazioni significative. In una seconda parte trovano spazio le scelte educative e valoriali specifiche della scuola di Nave San Rocco, che intende promuovere iniziative ed esperienze per favorire la partecipazione attiva e autentica dei bambini e dei genitori alla vita della scuola, individuando e progettando occasioni in cui i bambini possano sperimentare forme di cittadinanza attiva e partecipazione a processi decisionali e di cambiamento, favorendo lo sviluppo del senso di appartenenza alla propria scuola e alla propria comunità.

Fare rete dentro e fuori la scuola diventa allora la direzione che guida e orienta la progettualità della scuola, per avvicinare i bambini al valore della collaborazione, del fare insieme, dove ogni persona offre il proprio contributo per un progetto comune, in modo tale da far sperimentare loro lo spirito del volontariato, della solidarietà e della cooperazione. Dentro la scuola, tra le persone, piccole e grandi, che la frequentano e la abitano; fuori la scuola, intessendo una fitta trama di relazioni con le Associazioni presenti sul territorio, perché la scuola continui a essere parte attiva e partecipi all'interno della comunità e, come tale, vista e riconosciuta".

Ivana Leonardelli, coordinatrice del Circolo della Valle di Cembra



dalle
scuole



● COGNOLA, SAN DONÀ, MARTIGNANO E VILLAMONTAGNA

Scuole insieme al parco con “Buttati che c’è la rete!”

Il Gruppo di lavoro “Scuole dell’Infanzia dell’Argentario” da parecchi anni promuove azioni a favore delle famiglie con bambini dai tre ai sei anni per favorire conoscenza reciproca e facilitare l’attivazione di reti di solidarietà.

Quest’anno le equiparate di Martignano, Villamontagna, Cognola e S. Donà e la provinciale di Martignano hanno proseguito il cammino a sostegno della **costruzione di reti quali risorse nel e per il territorio**. Questo alla luce del convincimento, condiviso da tutte, che la scuola dell’infanzia può essere luogo privilegiato in cui sviluppare e promuovere percorsi di riflessione e collaborazione con i bambini e i genitori per avviarli alla conoscenza e all’apertura all’altro e per maturare **consapevolezza della centralità della comunicazione e cooperazione valorizzando la diversità come ricchezza**.

La convinzione che fare rete tra i servizi presenti sul territorio a sostegno della famiglia sia una risorsa davvero generativa, ha portato quest’anno ad attivare una **collaborazione più sistematica** non solo tra le scuole d’infanzia, ma anche con gli asili nido presenti sul territorio (“Nuvola” e “Il piccolo girasole”). Oltre che in alcuni passaggi della fase progettuale, educatrici e operatori dei nidi sono stati infatti presenti il 19 maggio nel pomeriggio di festa al parco di Martignano, ini-





ziativa che ha concluso tutto il percorso.

L'ipotesi condivisa per quest'anno, "Encontr...arte!" per incontrarsi attraverso l'arte, ha visto le insegnanti delle cinque scuole, suddivise in sottogruppi, lavorare con i bambini di 4 e 5 anni per recuperare il concetto dello stare insieme e del collaborare per arricchire con il contributo di tutti l'esperienza di ognuno. A scuola le proposte didattiche elaborate dalle insegnanti hanno aiutato i bambini a comprendere il significato del fare rete e del creare legami con bambini di altre scuole. Attività che ha offerto l'opportunità per tale coinvolgimento è stata la realizzazione, con materiali naturali in un'area pubblica del parco, di **un Mandala che resterà a testimonianza di questo percorso di promozione di cittadinanza e appartenenza** sostenuto dal gruppo "Diverse scuole al parco. Buttati che c'è la rete".

La costruzione del Mandala, che ha visto anche il contributo della Circoscrizione, ha impegnato i bambini e le famiglie nella progettazione e raccolta dei materiali necessari (sassi, cortecce, foglie). Il lavoro realizzato è stato poi inaugurato in occasione della festa del 19 maggio, all'interno della più ampia cornice di "Martignano in festa". La cura nel tempo di questa "opera d'arte collettiva" è affidata ai genitori delle scuole dell'infanzia coinvolte che – accogliendo le sollecitazioni di "Argentario Day", progetto di responsabilizzazione verso il proprio territorio – hanno adottato il parco di Martignano quale luogo della comunità che sostiene e promuove incontro.





idee per
crescere



● Le cose in-misurabili

Ayumi Kudo,
Harlem Room 2013

Danno timbro e ritmo a incontri, vissuti, percezioni. Sono le cose in-misurabili, stati d'animo al tempo stesso intimi e universali. Aspetti che, quanto più sfuggono a una valutazione oggettiva, calibrata, razionale – non quantificabile e perciò poco governabile –, tanto più **hanno il potere di imprimere un segno indelebile nell'esperienza**. Ecco allora che situazioni e relazioni vibrano nel testo realizzato dall'artista

Ayumi Kudo. Sovvertita la struttura tipica del libro, che per sua natura "lega" pensieri e immagini in un continuum, le pagine lasciano spazio a una struttura composta di tavole quadrate, legate a fisarmonica. **Flash come fotogrammi di istanti che connotano la nostra esistenza** nei suoi aspetti meno "misurabili", ma che, sorprendentemente, si rivelano i più significativi per dare all'esperienza di ognuno sfumature, densità, profondità. Attraverso le parole dell'autrice siamo invitati a considerare che "peso" possano avere "il silenzio dopo essere stati lasciati", "l'effetto delle tue parole di incoraggiamento", "la forza per aspirare il profumo di felicità", "la fragilità dei pretesti accumulati", "il tepore del sospiro di sollievo" o "lo sforzo per allontanare l'odio". **Strumento utile nella formazione degli adulti per incontri con insegnanti e genitori**, il libro ha permesso in molti contesti il confronto e lo scambio di idee, offrendo spunti per arricchire il proprio punto di vista sull'educazione, su sentimenti e stati d'animo che sfuggono al calcolo chiedendo di essere colti e valorizzati con empatia e tenerezza.

