

# “Comunità che apprende”

documento di studio per i Collegi Docenti  
anno scolastico 2011-12

Identità personale **narrazione** **comunicazione** *memoria*  
*consapevolezza di sé* *documentazione* *cultura democratica* **alleanza educativa**  
quotidianità **spazio del noi** benessere psicofisico *amicizia* **noi**  
**rispetto delle regole** io **diversità/UGUAGLIANZA**  
**PARTECIPAZIONE** **spazio-tempo-cultura**  
*appartenenza*  
IDENTITÀ COLLETTIVA *solidarietà* *cambiamento*  
**CONFLITTO** *incontro di culture* *responsabilità* *lettura delle emozioni*  
*autonomia* **CONFRONTO** **empatia** **cambiamento** *futuro*  
**crescita** *intersezione* **scambio** **ASCOLTO**  
**FAMIGLIE** *il piacere di incontrarsi* **identità nazionale**  
*unità* **GRUPPO** **COLLEGIALITA'** **dialogo**  
*identità plurali* *traccia* **doveri** **riflessività** **agorà vivaio di**  
**relazioni** **condivisione** *singularità*  
**ALTERITÀ** **negoziazione** *cooperazione*  
**cittadinanza** **inclusione** **diritti**  
*scelta*

a cura di

Tiziana Merzagora, Luciana Pelizzoni, Maria Luisa Puccini, Enrica Rastello,  
Marina Rudà, Maria Grazia Tiozzo, Gabriella Trombetta

## PREMESSA

Il documento è composto da due parti.

La *prima* rappresenta la restituzione dei contributi di esperienza e di pensiero che le scuole e nidi dell'infanzia hanno voluto trasmettere per testimoniare il lavoro di ricerca-azione sviluppato, attraverso una pluralità di interpretazioni e di significati, intorno al tema del Documento di studio 2010/11 *"Io, noi, comunità"*.

La *seconda* scaturisce da una interpretazione di *comunità come luogo dell'apprendimento e della conoscenza* in cui bambini, educatori, insegnanti e genitori sono impegnati a sperimentare ipotesi culturali per realizzare progetti di crescita e di cambiamento che coinvolgono tutti i protagonisti.

La *"Comunità che apprende"* si propone dunque come oggetto di indagine del documento di studio per l'anno scolastico 2011/12, guardando sostanzialmente a tre obiettivi:

- investigare più a fondo l'ambito culturale che prospetta una teoria sociale dell'apprendimento, sollecitando riflessioni su come educatori e insegnanti oggi progettano i contesti di apprendimento e di produzione di saperi per i bambini e per i genitori
- sostenere la tesi che nidi e scuole dell'infanzia sono anche comunità professionali, *comunità di pratiche*, in cui è possibile apprendere dall'esperienza e acquisire competenza attraverso l'esercizio della riflessività, orientata alla formazione del *professionista riflessivo*
- costruire una cornice di senso alla luce di teorie e modelli contemporanei, capace di offrire nuovi orizzonti culturali all'interno dei quali, educatori e insegnanti, possano leggere e interpretare il loro ruolo e la loro esperienza nel contesto educativo e organizzativo in cui operano.

Il documento mette a fuoco gli aspetti cruciali dell'apprendimento: *chi apprende, come apprende e dove apprende*, individuando nella *riflessione* il processo trasversale che rende possibile trasformare l'esperienza di educatori, insegnanti, bambini e genitori in sapere.

## 1. Rileggere le esperienze

*“Si impara meglio facendo, ma si impara ancora meglio se si combina il fare con il parlare di quello che si è fatto e con il riflettere su quanto si è fatto”*

**Seymour Papert**

Le esperienze educative delle scuole dell'Infanzia e dei nidi di Torino avviate nell'anno scolastico 2010-11, sono state raccolte e sintetizzate dai Responsabili pedagogici con alcune parole-chiave e sono diventate oggetto di lavoro e di riflessione per elaborare una nuova proposta di ricerca.

*Io*

*Noi*

*Comunità*

La rilettura del materiale raccolto e il tentativo di dare visibilità alle esperienze hanno confermato che i temi, di forte significato etico ed esistenziale, proposti dal documento di studio *Io-Noi-Comunità*, sono stati esplorati con angolazioni e prospettive diverse e offrono molteplici ipotesi di lavoro per nuovi futuri percorsi.

*Quale idea*

*di scuola*

La scuola si presenta come comunità che vuole essere aperta, inclusiva, contenitore variegato di risorse umane, vivaio di relazioni, spazio di confronto e di partecipazione, luogo di *educazione alla cittadinanza* come sapere necessario alla formazione del futuro, luogo finalizzato non solo a sviluppare specifiche competenze ma a promuovere competenze “chiave” di “cittadinanza”, competenze non semplicemente per la scuola ma per la vita.

Emerge una scuola in cui si impara ad esercitare modelli di cittadinanza attiva nel microambiente della classe, attraverso spazi e tempi dedicati alla discussione, al confronto, alla regolamentazione della vita di comunità, ma anche una scuola che educa alla convivenza indagando spazi e comunità più ampi, locali e nazionali, per imparare a capire criticamente le esperienze umane, la storia, la cultura.

Il richiamo ad una “*cultura della sostenibilità*” basata sulla prospettiva di sviluppo che guarda ai valori della collettività, al concetto di *bene comune*, di giustizia e di eguaglianza, di libertà e di solidarietà, di responsabilità e di democrazia per formare il *cittadino comunitario*, appare la risposta esistenziale al rischio di solitudine dell'uomo della globalizzazione.

L'indirizzo culturale del documento e delle esperienze scaturite, rivelano dunque una coerenza anche con i principi del *Decennio dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (D.E.S.S 2005/14)*, proclamato dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite per sensibilizzare governi e società civili di tutto il mondo ad un futuro rispettoso dell'uomo e delle risorse del pianeta, all'educazione al senso di collettività e di responsabilità nei confronti del mondo in cui viviamo.

La rilettura delle sintesi delle diverse scuole, evidenzia che le progettazioni si sono orientate intorno ad alcuni concetti che possono essere raggruppati in tre ampi filoni tematici:

- **l'identità personale**
- **l'identità collettiva: la comunità**
- **la cittadinanza e la cultura democratica**

Le esperienze e i pensieri estrapolati dai contributi pervenuti dai Circoli sono stati inseriti nei tre filoni in rapporto alla dominanza dei temi descritti, anche se, in alcuni casi, i significati si prestano ad una lettura trasversale e dunque potrebbero essere accolti in più di una categoria.

### Dalle domande di apertura ai temi di ricerca

*“Sii paziente verso tutto ciò che è irrisolto nel tuo cuore,  
e tenta di avere care le domande come stanze serrate  
e libri scritti in una lingua molto straniera”*

**R.M. Rilke**

Il documento di studio Io-noi-comunità contiene domande che pongono problemi, aprono focus di ricerca per sovvertire idee che si danno per scontate, per interrompere routines rassicuranti e attraversare diversi campi di indagine, arrischiare l'inedito, abbandonare schemi didattico-educativi consolidati per cogliere il nuovo che viene dai bambini, partendo dai loro saperi, osservando il loro modo di imparare per progettare e ri-progettare il contesto di apprendimento.

L'interrogarsi su “buone” domande ha aperto nelle scuole numerose e diversificate piste di lavoro che hanno favorito la riflessione fra adulti e bambini su questi temi.

Si riprendono pertanto le domande di apertura su **identità personale, identità collettiva e cultura democratica** accompagnandole con i primi tentativi e le ipotesi di risposta elaborate finora dalle scuole.

*Identità  
personale*

Ogni bambino arriva a scuola con una propria storia e identità portando con sé vissuti ed emozioni.

Le progettazioni delle scuole hanno cercato di rispondere con coerenza alle diverse esigenze di sviluppo e di apprendimento.

#### **Domande da Io-Noi-Comunità**

#### **Temi di ricerca delle scuole**

- Come accompagnare il bambino all'elaborazione di propria originale identità? Come accompagnarli verso l'alterità?
- Come aiutare i bambini a strutturare una propria identità senza essere individualisti?
- Quali scelte educative favoriscono l'affermazione della libertà dei bambini permettendo la costruzione di un pensiero critico?
- Quali spazi e occasioni hanno i bambini per esplicitare le proprie aspirazioni, le proprie idee?
- I bambini hanno consapevolezza di appartenere a gruppi?
- Cosa fanno i bambini dei gruppi? Come se li immaginano?
- Che tipo di rappresentazione simbolica sono in grado di darne?
- Cosa guida le scelte individuali? (identità dell'amico / del gruppo)

- Conoscere le proprie origini e tradizioni: le biografie personali e familiari, la scatola dei ricordi, le carte d'identità, lingue, dialetti, proverbi dei paesi d'origine
- Rivivere le proprie esperienze nella narrazione di sé per rappresentarsi la crescita, riflettere sui cambiamenti, le conquiste, la possibilità di diventare, di immaginare il futuro
- Leggere le emozioni come possibilità di conoscere e rispettare l'altro, imparare l'empatia, la solidarietà
- Riconoscere le diversità dei bambini, accogliendo le fragilità e le risorse di ciascuno
- Indagare le molteplici appartenenze: famiglia, classe, scuola, territorio, città
- Valorizzare i diversi linguaggi espressivi per meglio accogliere le diversità individuali tenendo viva l'attenzione alla creatività, all'immaginazione, alla fantasia
- Promuovere l'agire artistico come processo centrato sull'interpretazione e sulla rielaborazione creativa

*Identità*

La scuola in quanto comunità promuove nei bambini e negli adulti significative relazioni e condivisione di valori.

*collettiva:*

Le progettazioni delle scuole mettono in evidenza l'attenzione alle diversità, alle relazioni, agli aspetti affettivi e valoriali, il rispetto dei diritti e doveri di ognuno, le competenze trasversali che arricchiscono le diverse esperienze.

*la comunità*

### **Domande da Io-Noi-Comunità**

### **Temi di ricerca delle scuole**

- *Come facilitare il passaggio tra le diverse comunità di appartenenza dei bambini? (famiglia, nido, scuola)*
- *Come possiamo sollecitare le capacità di empatia dei bambini?*
- *Come può la scuola dar vita ad una comunità in cui ciascuno venga incoraggiato ad un lavoro di condivisione?*
- *Come rafforzare il senso di responsabilità del singolo nei confronti della comunità?*
- *Come rafforzare la capacità di simbolizzazione del bambino per favorire il decentramento e la capacità di capire i pensieri e i sentimenti degli altri?*
- *Quali spazi decisionali gli sono riconosciuti?*
- *Quale ruolo degli adulti per favorire la relazione fra i bambini?*
- *Quale spazio, ruolo e occasioni la scuola condivide con le famiglie?*
- *Come favorire il protagonismo dei bambini nella ricerca di strategie di risoluzione dei conflitti?*

- *Vivere gli spazi come luoghi di tanti possibili incontri che facilitano lo scambio, la promozione e la consapevolezza di sé e degli altri*
- *Valorizzare con "riti di passaggio" le transizioni importanti del percorso di crescita dei bambini, per accompagnarli ad affrontare con consapevolezza i cambiamenti e prepararsi con fiducia al futuro: l'ingresso in comunità/ambientamento nido-scuola infanzia, l'accoglienza; l'appartenenza alla comunità; il passaggio alla scuola primaria*
- *Sostenere l'alleanza educativa con le famiglie per costruire senso di appartenenza alla comunità scolastica nella condivisione dei valori educativi*
- *Riconoscere le identità plurali, valorizzando radici culturali differenti*
- *Vivere la comunità scolastica come vivaio di relazioni*
- *Costruire uno spazio del "noi" attraverso la condivisione di regole*
- *Ripensare lo spazio come luogo dello stare bene nella sua dimensione estetica, valorizzando i linguaggi espressivi*
- *Nutrire l'intelligenza emotiva nella rete delle relazioni sociali*
- *Prendersi cura della comunità percorrendo i sentieri dell'arte*

Cittadinanza  
e cultura  
democratica

La Costituzione riconosce alla scuola un ruolo fondamentale per la formazione del cittadino.

Nelle progettazioni la scuola si denota come luogo in cui concretizzare e condividere con i bambini e le famiglie l'esercizio di cittadinanza, come luogo in cui praticare il pensiero solidale e le prime forme di democrazia partecipata.

**Domande da Io-Noi-Comunità**

**TemI di ricerca delle scuole**

- Quali e quanti spazi per esercitare una cultura democratica?
- Quali possono essere gli strumenti per sostenere la cultura democratica all'interno della quotidianità?
- Come i linguaggi digitali / virtuali influenzano l'apprendimento e lo sviluppo del pensiero e quali problemi educativi pongono?
- Quale spazio hanno i media e le nuove tecnologie nelle progettualità dei nidi e delle scuole?
- Cosa significa per i bambini lasciare traccia: di sé, della propria storia e delle proprie relazioni?
- In che modo è possibile lasciare traccia, con l'utilizzo di quali linguaggi?
- Quali idee e rappresentazioni hanno i bambini delle **nuove tecnologie\***, della loro funzione e del loro funzionamento?

- Realizzare prime forme di partecipazione democratica nella comunità scolastica (assemblea, cerchio del mattino,...) come espressione delle opportunità e delle possibilità di scelta e decisione
- Facilitare la discussione fra bambini argomentando le idee, confrontando i punti di vista in un processo di costruzione sociale del pensiero (il piccolo gruppo, l'apprendimento cooperativo, ...)
- Apprendere nella relazione con gli altri, creare insieme memoria, condividere un'idea di futuro e di società
- Costruire l'idea di cittadinanza come appartenenza a una comunità aperta e plurale
- Riconoscere il legame tra passato, presente e futuro attraverso lo scambio tra generazioni perché gli individui possano confrontarsi e migliorare
- Interiorizzare i valori della democrazia per rinforzare il senso di responsabilità individuale nella condivisione delle norme che regolano la vita di comunità
- Educare i bambini al pensiero critico e riflessivo, ascoltare i loro saperi e metterli in relazione aprendo al confronto e allo scambio cooperativo

Comunità \*  
virtuali

Dai contributi dei Circoli Didattici emerge che la conoscenza delle nuove tecnologie multimediali sia ancora poco diffusa e non esistano riferimenti al loro impatto nella costruzione di comunità virtuali. Ciò rivela un gap intergenerazionale all'interno della scuola tra le pratiche educative degli insegnanti e i bambini, *nativi digitali*, che assumono, nella loro condizione antropologica, l'appartenenza ad una cultura che si esprime nella molteplicità e sinergia dei linguaggi, nell'accesso rapidissimo all'informazione, nella simultaneità di forme di comunicazione che ampliano le appartenenze e le identità. I linguaggi multimediali sono artefatti culturali, tecnici, cognitivi che la scuola non può ignorare, anzi, deve accogliere nel contesto formale dell'apprendere, per accettare la sfida dell'era digitale.

## 2. Avviare nuovi percorsi

*“Nessuno può insegnarvi se non quel che  
già in dormiveglia giace nell'alba della  
vostra conoscenza”*

**K. Gilbran**

*Apprendimento  
e interazioni  
sociali*

I contributi presentati dalle scuole evidenziano l'intreccio tra la forte dimensione relazionale e affettiva dell' "essere comunità" e la dimensione "cognitiva" di processi di apprendimento che sono favoriti nel contesto sociale del confronto tra pari.

L'apprendimento non avviene solo attraverso la trasmissione di saperi, è un processo di appartenenza e di partecipazione sociale, un processo complesso che coinvolge le persone e le loro storie, il patrimonio di diversità e unicità che ciascuno rappresenta. E' il risultato di un'impresa attiva e congiunta di persone in relazione, nella quale ciascun individuo si costruisce le ragioni e i "perché", i significati delle realtà e della vita.

Questa prospettiva colloca le esperienze delle scuole all'interno del filone culturale <sup>1</sup> che ha rivolto la sua attenzione alle variabili sociali dello sviluppo e dell'apprendimento, sostenendo che il funzionamento individuale è parte di un più ampio funzionamento sociale situato in uno specifico contesto, definito anche dalla presenza di altri soggetti.

Apprendere ha a che fare con il diventare membro di una comunità in una cornice di condivisione in cui il sapere è distribuito fra i diversi attori: **bambini, educatori, insegnanti, genitori** e la conoscenza si costruisce mediante la partecipazione attiva alimentata da scambi ripetuti e negoziazioni sociali attraverso i quali costruiamo le categorie per interpretare il mondo.

*Comunità di  
apprendimento*

La ricerca pedagogica avviata dal documento di studio *"Io, noi, comunità"*, ci orienta ad un approfondimento su questi temi, individuando nella **Comunità di apprendimento** la dimensione che si propone come ulteriore oggetto di indagine per il nuovo anno scolastico.

Studi e ricerche contemporanei propongono una prospettiva profondamente critica e innovativa nel modo di concepire la conoscenza e l'apprendimento con un orientamento più vicino alla realtà ecologica della vita umana, nei contesti sociali naturali della famiglia, della vita quotidiana, della scuola, del lavoro.

L'interesse per questa nuova prospettiva ha modificato l'approccio allo studio sull'attività conoscitiva avviando una profonda revisione dei metodi e delle procedure attraverso le quali si realizza l'apprendimento nei contesti educativi, delineando nuovi ruoli per la scuola, per le insegnanti e per la formazione.

Il modello formale e lineare dell'apprendimento della scuola trasmissiva si rivela oggi inadeguato di fronte alla necessità di interpretare una realtà multidimensionale che richiede di connettere e dare senso ai saperi per rispondere ai nuovi bisogni della società dell'incertezza, del rischio, delle differenze e delle disuguaglianze. La risposta alla sfida della complessità contemporanea è ripensare la scuola come comunità di apprendimento dove è possibile imparare a pensare, a riflettere sull'esperienza, a fare domande, ad argomentare, a costruire significati.

<sup>1</sup> Filone culturale avviato da Vygotskij, Bruner, Wenger e Lave

Il principio etico che orienta la comunità di apprendimento è coltivare la cooperazione attraverso l'appartenenza e la reciprocità, la cultura della condivisione, la collaborazione e il supporto operativo, la dimensione del confronto e dello scambio tra pari.

## 2.1 La scuola come comunità di pratiche e apprendimento riflessivo per adulti e bambini

*I pratici:  
educatori e  
insegnanti*

A partire dagli anni Ottanta si è sviluppata, in diversi ambiti disciplinari, una diffusa attenzione al sapere professionale che si costruisce dentro un contesto di pratica, nell'agire quotidiano rispetto al quale, il soggetto professionale, è riconosciuto competente e in grado di apprendere dall'esperienza.

La valorizzazione della pratica come un sistema di attività in cui il sapere non è separato dal fare, attribuisce all'esperienza lavorativa una particolare rilevanza come fonte e campo di apprendimento, dove il pratico non è contrapposto al teorico e la conoscenza si precisa come attività contestualizzata, o meglio, "situata" nei luoghi dove acquista significato.

La pratica è connotata da una dimensione operativa in cui le persone, nel loro coinvolgimento in attività e attraverso l'intreccio di scambi relazionali, producono significati negoziati che conferiscono una struttura di senso alle azioni svolte dalla comunità.

Come afferma Wenger *"questo concetto di pratica include sia l'esplicito che il tacito. Include ciò che viene detto e ciò che non viene detto; ciò che viene rappresentato e ciò che viene assunto in ipotesi. Include il linguaggio, gli strumenti, i documenti, le immagini, i simboli, i ruoli ben definiti, i criteri specifici, le procedure codificate, le normative interne ...ma include anche tutte le relazioni implicite, le convenzioni tacite, le allusioni sottili, le regole empiriche inesprese, le intuizioni riconoscibili, le percezioni specifiche, le sensibilità consolidate, le intese implicite, gli assunti sottostanti e le visioni comuni del mondo. Molte di queste cose non verranno mai esplicitate, ma segnalano inconfondibilmente l'appartenenza ad una comunità di pratiche e sono cruciali per il successo delle sue attività"*.<sup>2</sup>

Nido e scuola dell'infanzia sono **comunità di pratiche** che si strutturano e si riconoscono attraverso un repertorio condiviso di linguaggi, di gesti quotidiani, storie, valori, strumenti, oggetti, modi di fare e di interpretare gli eventi, elaborare significati, costruire e negoziare le identità individuali e l'identità del gruppo. Contesti professionali in cui educatori e insegnanti apprendono da ciò che fanno e producono saperi all'interno di un quadro significativo e complesso di attività a cui partecipano.

La conoscenza prodotta dalla pratica si situa dentro le azioni e rimane per lo più implicita. E' una conoscenza tacita che fa da sfondo all'agire educativo e non è esprimibile in discorsi, argomentazioni, né formalizzabile. Un sapere "accreditato" che si dispiega negli schemi di azione consolidati, nei rituali della quotidianità, nell'economia delle routine, negli assunti scontati, nelle regole

<sup>2</sup> E.Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*, Raffaello Cortina 2006, p.55



implicite, in tutto ciò che nella comunità consente ai suoi membri di comprendersi e riconoscersi. Tuttavia, se questa *pedagogia implicita* non trova la forma per emergere ed essere interrogata, rischia di sedimentare nella quotidianità, nell'agire scontato che si sottrae al dubbio, alle domande, alla riflessione, al pensiero critico, impedendoci di guadagnare consapevolmente l'orizzonte di senso che orienta l'agire educativo.

*Apprendere  
dall'esperienza*

Per far emergere il capitale culturale depositato nei flussi dell'esperienza occorre attivare e praticare dispositivi riflessivi. L'esperienza prende forma solo quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria consapevolmente per comprenderne il senso.

Guadagnare sapere a partire dall'esperienza non è impresa facile, richiede di porsi in un atteggiamento di ascolto pensoso rispetto agli eventi, di mettere in parole il vissuto per dargli un'esistenza simbolica, per farlo emergere nell'orizzonte del pensiero e assumerlo come oggetto di indagine (Mortari, 2003).

Perché si profili la condizione in cui il nido e la scuola dell'infanzia diventino contesti dove si costruisce sapere a partire dall'esperienza, l'educatore/insegnante deve sviluppare la disposizione alla riflessività, intesa come *"l'impresa di riconquistare esplicitamente tutto ciò che noi siamo e facciamo implicitamente"*<sup>3</sup>

*Il pensiero  
riflessivo*

Schön (1983) attribuisce valore formativo alle conoscenze acquisite nella pratica professionale attraverso una doppia riflessività: la *riflessione-in-azione* che può essere paragonata ad un agire pensato, un dialogo continuo con la situazione per anticipare gli esiti dell'azione, e la *riflessione-su-l'azione* che si sviluppa retrospettivamente attraverso un pensiero analitico in cui ci si interroga criticamente sulle ragioni che hanno guidato l'azione, sugli esiti e sulla loro congruenza con il paradigma pedagogico di riferimento.

Questa attività assume la forma della *ricerca* e consente di costruire un *sapere esperienziale* che qualifica l'educatore come *ricercatore-in-azione* e gli riconosce la dignità di professionista nell'ambito dell'educazione.

Il fine della pratica riflessiva è quello di mettere i *pratici*, educatori e insegnanti, esecutori-implementatori dei saperi elaborati dai teorici, nelle condizioni di elaborare teoria a partire dalla loro esperienza, accreditando come valido non solo il sapere accademico, elaborato lontano dai luoghi dell'educazione, ma anche quello costruito sul campo, vicino alle cose che accadono realmente.

Educatori e insegnanti diventano soggetti epistemici, capaci di costruire conoscenza attraverso la partecipazione ad attività e l'attribuzione ad esse di significato.

*Comunità  
riflessive*

La pratica riflessiva assume valore formativo quando è un processo condiviso nel gruppo. È nel confronto e nella circolarità degli scambi discorsivi, attraverso i quali gli educatori e gli insegnanti raccordano le azioni alle motivazioni che le hanno originate, cercando di attribuire loro un senso, che l'esperienza acquista spessore e si trasforma in apprendimento e conoscenza.

La *comunità riflessiva* dei pratici si configura con il Collegio Docenti, spazio di confronto professionale per promuovere quel pensare che esplora gli eventi vissuti con l'obiettivo di acquisirne un'ampia comprensione e di portare alla luce anche gli impliciti, le assunzioni tacite fortemente radicate nell'agire educativo al punto di condizionare buona parte dei processi cognitivi che altrimenti potrebbero attivarsi dall'esperienza.

<sup>3</sup> M. Merleau-Ponty, *il visibile e l'invisibile*, Bompiani, Milano 1999, p.58

Le nostre pratiche educative non sembrano collegate alla teoria, eppure il fare educativo è spesso il risultato di un contagio con approcci teorici inconsapevoli. La pratica intuisce e costruisce teorie se assume caratteristiche di ricerca, se sa scavare in se stessa attraverso l'esercizio riflessivo, se sa porsi domande, cercare coerenze, capire i presupposti delle azioni, cercare collegamenti con le teorie o tentare ipotesi teoriche nuove, insieme ai colleghi, mettendo a confronto i pensieri sulle azioni.<sup>4</sup>

Significa costruire "*l'epistemologia della pratica*" (Schön, 1991), mettere a fuoco la "conoscenza in azione", le competenze e i processi di pensiero che abbiamo attivato per guidare l'azione; significa sostanzialmente compiere quel salto di qualità del proprio modo di essere professionista. E ancora, significa portare i contenuti dei vari livelli di riflessione nei documenti di lavoro, un pensiero nutrito di esperienza, sottraendosi ad adempimenti formali che troppo spesso non restituiscono la percezione di un sapere pedagogico conquistato a partire da sé.

Nella complessità contemporanea che rivela l'inadeguatezza dei saperi appresi nei tradizionali percorsi formativi, oggi si afferma la figura del *Professionista riflessivo*, equipaggiato di nuove competenze professionali capaci di governare incertezza e cambiamento e di sostenere il dialogo con la complessità. La sfida è ripensare i dispositivi formativi poiché la pratica riflessiva si apprende in percorsi di educazione al pensare criticamente orientato.

*Valorizzare  
i saperi  
degli attori  
organizzativi*

Il modello delle Comunità di pratiche sposta l'attenzione dai processi cognitivi individuali, astratti, separati dal contesto di lavoro, alle pratiche sociali situate in cui, man mano che si apprende, non si costruisce solo conoscenza ma anche identità e un nuovo modo di dare senso alla propria esperienza, alla propria collocazione nel gruppo e nell'organizzazione.

Una prospettiva che riconosce la rilevanza dei saperi costruiti dagli attori presenti sul campo, nel lavoro quotidiano con i bambini, con le famiglie, con i colleghi, con il territorio,... nella molteplicità e complessità di azioni e relazioni educative.

Il sapere pedagogico che viene dall'esperienza ha necessità di trovare reti di relazioni fra *pratici* che condividono il desiderio di metterlo in parola, di testimoniare, di documentarlo, per non sottrarsi alla possibilità e alla responsabilità di farsi autori dei propri pensieri e del proprio agire educativo.

Con l'esperienza di *Cantieri nido* l'attività quotidiana degli educatori è diventata oggetto di parola e di pensiero attraverso spazi di incontro e di confronto che hanno consentito di scrivere del proprio lavoro a partire da sé, di depositarlo nei *Granai* per costruire un capitale esperienziale accessibile, dargli visibilità, farlo circolare e diventare patrimonio condiviso.

Il guadagno culturale e professionale di *Cantieri nido* è da attribuire ad una rilettura del proprio ruolo e della propria esperienza all'interno dell'organizzazione come *attori organizzativi*; un ruolo che apre un'inedita forma di appartenenza e di partecipazione degli educatori alle logiche e ai processi organizzativi che interagiscono con la dimensione pedagogica, attribuendo alla *comunità dei pratici*, le risorse riflessive, trasformative, progettuali capaci di produrre cambiamento e innovazione.

<sup>4</sup> vedi anche C. Mion, in *Bambini* gennaio 2011

*Expertise,  
novizi e  
tirocinanti*

Valorizzare il ruolo degli attori organizzativi significa riconoscere l'*expertise* professionale di educatori e insegnanti, il sapere esperto che guida i novizi e i tirocinanti nel viaggio all'interno di pratiche dalle quali apprendono partecipando.

Il percorso dei tirocinanti può connotarsi nel modello rivisitato dell'*apprendistato*, dove l'apprendista impara le capacità richieste dal "mestiere" nel contesto della loro applicazione a situazioni e problemi reali, osservando i "modelli di competenza in azione" offerti da educatori e insegnanti.

Nel nido e nella scuola dell'infanzia la presenza di diversi esperti consente a tirocinanti e novizi di imparare attraverso l'accesso a risorse professionali multiple, differenziate, all'interno di un contesto sociale che fornisce *scaffolding* e *feedback* al loro operato e dove la partecipazione a pratiche esperte significa anche stare dentro ai processi conoscitivi e relazionali, costruire identità e incominciare a dare un senso alla propria esperienza di lavoro.

### **Pensando alle Progettazioni : domande per aprire il confronto**

- *Che cosa può essere fatto per accrescere il senso di affinità, di vicinanza e di collegialità fra insegnanti/educatori?*
- *Come possiamo diventare una comunità di professionisti in educazione dove ci aiutiamo reciprocamente ad essere e ad apprendere, a condurre una vita di lavoro più efficace?*
- *Quali sono i valori e gli impegni condivisi che consentono alla scuola/nido di diventare una comunità di pensiero?*
- *Come mettere in discussione i processi di pensiero fra adulti?*
- *Come affinare la meta riflessione in gruppo?*
- *Come coltivare la riflessione in azione intesa come esercizio di problem solving, come capacità di aggiustamento portato dai bambini e dalle situazioni?*
- *Qual è il grado di consapevolezza rispetto alle pratiche riflessive e alla capacità di discuterle, comporle, valutarle per l'efficacia prodotta?*
- *Come rendere consapevoli le scelte e le prassi educative ?*
- *Quali processi per sviluppare la capacità di porsi domande, cercare collegamenti con le teorie o creare ipotesi teoriche, insieme ai colleghi, mettendo a confronto pensieri sulle azioni?*

*le famiglie*

Nel documento "Gli Spazi per le famiglie nei Circoli Didattici comunali" si legge che occorre sviluppare "un atteggiamento volto ad apprendere dalle famiglie piuttosto che solo a comprendere o tanto meno spiegare alle famiglie".

Apprendere dalle famiglie e, si può aggiungere, con le famiglie che cosa può dunque significare?

Intendere i servizi educativi come comunità di apprendimento significa saper costruire spazi di incontro in cui gli adulti coinvolti, insegnanti e genitori, possano condividere essi stessi un percorso di crescita relativamente all'educazione dei più piccoli e al loro ruolo in merito.

Il tema di fondo sul quale tessere il dialogo con e tra i genitori consiste infatti nell'interrogarsi su che cosa significa educare, trovando modalità di incontro idonee a sostenere ed accompagnare la crescita e lo sviluppo di una capacità riflessiva che rende la persona consapevole di ciò che fa e del perché lo fa.

*Genitore  
riflessivo*

Per quanto attiene ai servizi, si tratta di una domanda che deve essere alla base delle pratiche e della progettazione di ogni nido e di ogni scuola dell'infanzia, chiamati a rendere esplicite le ragioni delle scelte educative realizzate e a saperle motivare alle famiglie.

Sul versante delle famiglie, la domanda su che cosa significa educare, oltre che poter riflettere sugli elementi che li condizionano in modo inconsapevole nella realizzazione del compito di costruzione della propria identità genitoriale, implica per i genitori essere stimolati a diventare più consapevoli di sé nella quotidiana interazione con i figli nonché sentirsi parte di una comunità educante che sostiene ed aiuta ad uscire dall'isolamento.

I genitori e gli educatori costruiscono insieme la loro identità educativa in modo riflessivo partecipando a occasioni di incontro in cui possono:

*Condividere  
cultura  
dell'infanzia*

- ripensare i vissuti, a livello sia cognitivo che emotivo, che stanno alla radice del loro agire educativo
- affrontare temi educativi di interesse comune
- essere coinvolti come parte attiva nella elaborazione di una cultura dell'infanzia vicina ai mondi vitali dei bambini

I servizi possono contribuire a stimolare e supportare la nascita di tali occasioni di dialogo e confronto dando spazio a diversificate modalità di incontro con le famiglie e tra le famiglie anche nell'ottica di costruire relazioni di partenariato tra istituzioni educative, famiglie, territorio e altre agenzie.

Gli insegnanti e gli educatori d'altra parte possono imparare e modificarsi attraverso il dialogo e il confronto continuo non solo all'interno del gruppo di lavoro, ma anche con le famiglie in quanto queste portano nella scuola la ricchezza e la complessità dei cambiamenti sociali e culturali in atto.

Le diversità esistenziali, sociali e culturali delle famiglie che affidano i bambini ai servizi, richiedono infatti al personale educativo non solo di esercitare ed affinare adeguate competenze comunicative ma anche di dotarsi di basilari chiavi di lettura critiche per la comprensione dell'oggi, ponendosi in un atteggiamento mentale di formazione continua.

#### **Pensando alle Progettazioni : domande per aprire il confronto**

- *Qual è il tipo di relazione che dobbiamo coltivare con i genitori per creare insieme una comunità educante?*
- *Come è possibile realizzare riunioni/incontri con le famiglie in cui i temi educativi siano veramente al centro dell'interesse ?*
- *Come incentivare la partecipazione delle famiglie invitandole a riflettere su come apprendono i bambini?*
- *Come condividere con i genitori la sfida di essere adulti che non hanno mai smesso di imparare?*
- *Quali occasioni concrete per interagire con le famiglie e confrontarsi sulle reciproche competenze?*

*Come  
apprendono  
o i bambini*

L'esercizio della riflessività non può escludere i bambini: si tratta di accompagnarli nella ricerca di senso delle esperienze, trasformandole in patrimonio culturale, cognitivo, affettivo e relazionale.

*“Sviluppare la competenza significa imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione, l'osservazione e l'esercizio al confronto; descrivere la propria esperienza e tradurla in tracce personali e condivise, rievocando, narrando e rappresentando fatti significativi; sviluppare l'attitudine a fare domande, riflettere, negoziare significati”* (Indicazioni per il Curricolo).

Praticare la riflessività significa, da parte di educatori ed insegnanti, promuovere il pensiero dei bambini, aiutandoli a fare connessioni, a trovare legami e corrispondenze, utilizzando il più possibile il piccolo gruppo come uno dei contesti privilegiati per lo sviluppo dei processi di apprendimento.

Numerose ricerche dimostrano infatti che gli apprendimenti che si ottengono nel gruppo sono più significativi rispetto a quelli che si possono ottenere in situazioni individualiste e competitive: la conoscenza avviene nel confronto con gli altri e in contesti di esperienza pensati. La costruzione sociale dell'apprendimento è avvalorata anche da recenti apporti delle neuroscienze, nello specifico dalla scoperta dei “neuroni specchio”, che ci fa capire come il bambino sia “geneticamente” predisposto per comprendere le intenzioni e le emozioni di un altro essere umano situato nel suo campo visivo, riconoscendo nell'altro le proprie intenzioni ed emozioni.

E' proprio l'interazione tra bambini che spinge ciascuno ad ampliare le proprie possibilità: i componenti del gruppo si suggeriscono nuove idee, apportano contributi per il progresso della conoscenza, inventano tecniche e approcci inediti, aiutano e favoriscono il nascere di nuove idee e approfondimenti anche da parte di quei bambini che, da soli, non riuscirebbero a porsi nella prospettiva più adatta a risolvere il problema o a superare le difficoltà.

Pertanto l'apprendimento diviene, non la somma delle possibilità dei componenti del gruppo, ma il risultato di una sinergia che consente sviluppi non determinabili a priori. Apprendere in gruppo incoraggia i bambini alla socializzazione, alla condivisione di progetti e alla negoziazione dei conflitti e delle decisioni; li accompagna nell'acquisizione di quei valori che caratterizzano l'inserimento attivo e consapevole nella vita sociale e civile.

L'apprendimento è anche dialogo, diversità di opinioni, pluralità ed integrazione di punti di vista diversi, rielaborazione e costruzione del sapere. Gli adulti possono facilitare i processi di apprendimento dei bambini anche inserendosi appropriatamente in situazioni di conflitto socio-cognitivo in modo da mettere in dialogo le diverse idee e posizioni per giungere a idee più verificate e condivise.

*La scuola come  
contesto di  
apprendimento*

In quest'ottica il contesto scolastico gioca un ruolo fondamentale e va quindi ripensato e riorganizzato per poter accogliere e sostenere l'io e il noi, il piccolo e il grande gruppo.

E' importante creare contesti ricchi e significativi che consentano a ciascun bambino di progredire verso forme di conoscenza sempre più elaborate valorizzando l'ascolto come processo che alimenta riflessione, accoglienza e apertura verso di sé e verso l'altro.

*“Ascoltare e ascoltarsi sono strutture fondamentali per la costruzione della conoscenza, vanno oltre l'ascolto delle parole, hanno a che fare con la comprensione”* (E. Giacomini)

*Pensiero  
riflessivo*

La condizione indispensabile perché la scuola/nido diventi una comunità di apprendimento consiste pertanto nel ricercare continuamente, adulti e bambini insieme, il significato sia delle esperienze quotidiane che dei diversi contenuti curricolari. Si tratta cioè di curare il passaggio da un *pensiero riflettente* legato al saper ricordare, riferire, provare piacere nel fare, a un *pensiero riflessivo* in cui si diventa consapevoli del senso e del valore di quello che si è osservato e fatto.

Questo modo di intendere la conoscenza cambia profondamente metodi e procedure dell'insegnamento. Si tratta infatti di spostare l'attenzione dai contenuti ai processi sociali dell'apprendimento interrogandosi continuamente sulle pratiche messe in atto per evitare che abitudini consolidate tolgano significato e consapevolezza a ciò che viene fatto.

E' infatti necessario che educatori ed insegnanti si interrogino e si confrontino sistematicamente nei gruppi di lavoro e nei Collegi per analizzare e riprogettare il loro agire educativo, realizzando una costante pratica di riflessione non solo durante l'azione ma anche prima e dopo l'azione.

In particolare è importante mettere a fuoco con la massima attenzione possibile quella che l'osservazione dei bambini indica essere la loro area di sviluppo potenziale. Nella teoria di Vygotskij, la zona di sviluppo prossimale è un concetto fondamentale che serve a spiegare come l'apprendimento del bambino si svolga con l'aiuto degli altri. La zona di sviluppo prossimale è definita come la distanza tra il livello di sviluppo attuale e il livello di sviluppo potenziale, che può essere raggiunto con l'aiuto di altre persone, che siano adulti o dei pari con un livello di competenza maggiore.

Il termine "scaffolding" venne usato da Bruner come metafora per indicare l'intervento di una persona più esperta che aiuta una meno esperta, adulto o pari, durante la costruzione del suo processo di apprendimento.

E' per questo importante affinare la consapevolezza dell'efficacia del proprio modo di comunicare, non solo verbalmente, con i bambini, interrogandosi sulla capacità di sostenere in loro la costruzione di reti di significati che conducono alla consapevolezza di sé e alla comprensione delle cose: la conoscenza investe tutti gli aspetti della personalità e avviene proprio nel confronto e nella negoziazione con gli altri.

**Pensando alla progettazione: domande per aprire il confronto**

- *Come possiamo ripensare i contesti in modo da sostenere l'apprendimento?*
- *Quali contesti educativi privilegiare?*
- *Come organizzare gli spazi? I tempi? I materiali?*
- *Come formare il piccolo gruppo per favorire nuove conoscenze?*
- *Come possono lavorare insieme bambini con età e stili cognitivi diversi?*
- *Quali strategie promuovono il pensiero riflessivo nei bambini?*
- *Quale ruolo gioca l'adulto?*
- *Come sostiene la ricerca ?*
- *Come valorizza i punti di vista di ogni bambino?*
- *Come riconoscere e valorizzare i processi di apprendimento nei bambini?*

**P:** Sì... questa è la differenza. Cioè voglio dire che il sapere è come tutto intrecciato insieme, o intessuto, come una stoffa e ciascun pezzo di sapere è significativo o utile solo in virtù degli altri pezzi, e....

**F:** Pensi che si dovrebbe misurare in metri?

**P:** No, direi di no.

**F:** Ma le stoffe si comprano a metro.

**P:** Sì ma non volevo dire che è una stoffa. È solo come stoffa... certamente non sarebbe piatto come stoffa... ma avrebbe tre dimensioni... forse quattro dimensioni

**F:** Che cosa vuol dire, papà?

**P:** Non so, veramente tesoro. Stavo solo cercando di riflettere.

*Gregory Bateson*

## Bibliografia

- T.Sergiovanni , *Costruire comunità nelle scuole*, IAS Roma, 2000
- Mario Martinelli, *In gruppo si impara*, SEI, 2004
- Miur, *Indicazioni per il curricolo per la scuola d'infanzia*, 2007
- G. Colombo, A.Sarfatti, "Sei stato tu?", Edizioni Mondadori, 2010
- C.Pontecorvo, A.M.Ajello, C. Zucchermaglio, *Discutendo si impara*, Carrocci,1998
- C. Pontecorvo, *Cultura, curricolo e interazione didattica*, Università degli Studi di Roma, La Sapienza.
- C. Rinaldi, *In dialogo con Reggio Emilia*, Reggio Children,2009
- C.Rinaldi,*I processi di apprendimento dei bambini tra soggettività ed intersoggettività* , I taccuini n° 8, Maggio 1999,Centro Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuole dell'Infanzia Comune di Reggio Emilia
- C. Mion, *Riflessività*, in Bambini n. 1 - gennaio 2011, Spaggiari, pp14-18
- C. Mion, *Neuroni a specchio*, in Bambini giugno 2011
- L. Fabbri, *Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali*, in Rivista Italiana di Educazione Familiare, n. 1 - 2008, pp. 45-55
- AA.VV, *I diritti delle bambine e dei bambini*, (a cura di A.Garbarini e M.A. Nunnari), Atti XVII Convegno Nazionale Gruppo Nidi e Infanzia Torino 2010, Junior,Parma,2010
- Città di Torino ,*Io-noi-comunità*, (documento di studio a cura del Coordinamento Pedagogico), Torino, 2011
- Città di Torino, *Pensieri in dialogo*, 2011
- Città di Torino, *La scuola inclusiva*, maggio 2011
- Città di Torino, *Intercultura*, 2011
- Marco Dallari, *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici,laterali,impertinenti*,Centro Studi Erickson,2008
- Marco Dallari, Cristina Francucci " *L'esperienza Pedagogica dell'Arte*" *La Nuova Italia*, Firenze 1998
- Bruno Munari,"*Fantasia*", Edizioni Laterza,Bari,1977
- L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza- il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, aprile 2009
- L.Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Carocci, 2010
- A cura di C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio, *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED,2004
- E.Wenger, *Comunità di pratica.Apprendimento,significato,identità*, Raffaello Cortina 2006 ,p.59
- L.S.Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, nuova traduzione a cura di L. Mengacci, Laterza, Bari.
- J.Bruner, *La mente a più dimensioni*,Laterza ,Bari 1994
- G.RIZZOLATTI, C.SINIGAGLIA, *So quel che fai: il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, 2006
- REGGIO CHILDREN, *Rendere visibile l'apprendimento*, 2009