



CITTA' DI TORINO  
DIVISIONE SERVIZI EDUCATIVI

collegialità

cambiamento

spazio-tempo-cultura

IDENTITÀ COLLETTIVA

RESPONSABILITÀ

IDENTITÀ PERSONALE

cultura

GRUPPO

FUTURO



**“Comunità che apprende:  
apprendere nel cambiamento”**

documentazione

ASCOLTO

SCELTE

scambio

osservazione

condivisione

CONFRONTO

cooperazione

riflessività

**documento di studio per i Collegi Docenti  
Anno Scolastico 2012-13**

a cura di: Tiziana Ansaldo, Daniela Ghidini, Marica Marcellino, Rinaldo Orsolani, Anna Pellegrino, Marina Rudà, Ugo Segalini, Umbertina Tomaselli, Gabriella Trombetta.

## PREMESSA

L'anno scolastico che si è concluso è stato forse uno dei più complessi nella storia del servizio educativo comunale, non solo per l'impostazione di nuove forme di coordinamento organizzativo e pedagogico, ma anche per l'irrompere di significativi cambiamenti, che avviano alla costruzione di un sistema integrato di servizi e risorse per i bambini e le famiglie.

Il nuovo corso ha avuto un importante banco di prova nella sperimentazione del Coordinamento pedagogico, che, tra gli altri interventi, ha elaborato un piano di formazione strategico del personale docente, rivolto ai colleghi piuttosto che ai singoli insegnanti o educatori, e basato su nuovi criteri e obiettivi, emersi dal confronto tra i Responsabili pedagogici nelle commissioni di lavoro (nidi, scuole dell'infanzia, inclusione, adulti, organizzazione).

Ma sullo sfondo di questo nuovo indirizzo di lavoro si è innestato un processo di ripensamento del servizio, la cui origine va rintracciata nella rilevante e protratta crisi di risorse che ha già toccato la gran parte delle città italiane e la cui onda è arrivata infine anche a Torino, in un periodo che vede la città impegnata su molti fronti per governare la riconversione economica e sociale.

La sfida che si pone al servizio educativo torinese è oltremodo complessa. E' noto che i riflessi della crisi hanno avuto un impatto drammatico su molti settori del lavoro, segnati da ristrutturazioni e dismissioni attuate con una drastica verticalità decisionale. Ora nuovi assetti arrivano ad interessare dimensioni professionali che hanno per oggetto ambiti sensibili come l'educazione dei bambini, la relazione con le famiglie, lo scambio con il tessuto civile e sociale del territorio.

In questo contesto, il cambiamento non può prescindere dalla partecipazione dei singoli e dei gruppi alla riprogettazione del servizio. Occorre che gli insegnanti attingano come mai prima d'ora a quegli elementi di forza della loro professionalità che riguardano la capacità di affrontare il cambiamento, di lavorare all'interno di comunità complesse, di costituire un punto di riferimento per famiglie che, in molti casi, sono investite dalle difficoltà della fase storica.

Il *Libro Verde* della Commissione delle Comunità Europee (Bruxelles, 2008) che ha come argomento le sfide che riguardano i sistemi d'istruzione europei di fronte alle migrazioni, sottolinea le notevoli difficoltà che questo fenomeno arreca, ma ribadisce al tempo stesso che "la scuola deve svolgere un ruolo di primo piano nel creare una società indirizzata verso l'integrazione" e che "la riuscita o l'insuccesso dei sistemi d'istruzione avrà importanti conseguenze sociali".

Nel riscoprire il valore della professionalità e del ruolo educativo, gli educatori e gli insegnanti saranno chiamati in questo inizio d'anno ad affrontare in prima battuta la ricomposizione identitaria delle singole figure e delle comunità scolastiche.

Un gruppo consistente di educatori diventerà insegnante di scuola dell'infanzia, molti colleghi vivranno un avvicendamento rilevante di persone a causa dei pensionamenti e dei trasferimenti. I supplenti, figure famigliari in alcune scuole per via delle frequenti riassegnazioni, andranno in parte a costituire gruppi autonomi di lavoro nei nidi dati in concessione, gruppi con cui sarà importante costruire scambi e partenariati, per garantirne l'inclusione nei circoli didattici comunali.

Nel cambiare scuola una parte degli insegnanti cambierà anche la tipologia delle famiglie, le risorse civili e ambientali del quartiere, le collaborazioni con i servizi del territorio, fattori che concorrono in misura non secondaria a formare l'identità pedagogica della scuola.

La rapidità con cui la fisionomia delle aree urbane sta peraltro cambiando (si veda per esempio la diffusione delle famiglie di origine straniera in zone fino ad oggi non toccate da tali insediamenti), rende già di per sé inevitabile un impegno da parte dei docenti a rimettere in gioco le competenze professionali, aprendosi a nuove relazioni e strategie.

In questa prospettiva così mutevole, risulterà vitale saper cogliere i cambiamenti come opportunità di rinnovamento professionale e organizzativo e non solo come avvenimenti destabilizzanti.

Il documento *Comunità che apprende* e il piano di formazione strategica hanno messo l'accento sul gruppo di lavoro come unità organizzativa primaria, nucleo di rilevante importanza sia sul piano gestionale che educativo, comunità che assume la dimensione sociale dell'apprendere per attivare

a sua volta processi di apprendimento nei bambini e nei genitori. Sarà all'interno dei gruppi che si giocheranno non solo le linee progettuali del nuovo anno, ma anche la possibilità di lavorare in modo positivo e orientato al benessere, sia nei rapporti interni sia nei riguardi delle famiglie.

Basare il lavoro di gruppo sull'accoglienza, sul confronto aperto, l'ascolto, la riflessione, la condivisione di scelte educative, è di primaria importanza per raccordare gli aspetti esistenti di qualità del servizio e le proposte innovative che giungono da nuove esperienze. Altrettanto importante sarà garantire il tempo necessario per attivare i processi, per confrontare e consolidare metodi di lavoro riconoscibili e condivisi, che rafforzino senso di identità e appartenenza al servizio.

Dopo anni in cui si è corso il rischio di perdere una visione d'insieme del servizio nidi cittadino, il Cantiere Nidi ha avviato un'esperienza di apertura dei collegi promuovendo gruppi di lavoro formati da educatori di nidi diversi e scambi tra i nidi.

L'attenzione al tema della scuola inclusiva ha messo in primo piano la connessione tra qualità educativa e capacità di includere in uno stesso processo di crescita le risorse e le potenzialità di tutti i soggetti che a vario titolo costituiscono la comunità scolastica, con particolare attenzione a chi è portatore di un pensiero o di un'esperienza differente.

Le proposte di formazione strategica hanno fornito ai collegi l'occasione di rafforzare la riflessione di gruppo e di condividere in modo dialettico un patrimonio di conoscenze e di prospettive metodologiche.

Pare quindi che su più fronti - il lavoro del Coordinamento pedagogico, i primi esiti della formazione, i documenti di studio proposti dall'a.s. 2009/10- si siano poste le premesse per fornire a educatori e insegnanti gli strumenti teorici di orientamento e supporto professionale in vista della nuova fase che si prospetta per i servizi educativi della Città.

## 1. TRASFORMAZIONE E CONTESTI

*“Imparare è una questione di appartenenza  
ad una comunità tanto quanto un processo intellettuale.  
Coinvolge tanto il cuore quanto la testa”.*

**Etienne Wenger**

### 1.a Le puntate precedenti

Il documento di lavoro offerto alla riflessione dei Collegi all'inizio del passato anno educativo, *Comunità che apprende*, giungeva come terza tappa di un percorso iniziato in occasione del Convegno Nazionale Nidi Infanzia del marzo 2010.

Il testo allora proposto alle scuole e ai nidi era dedicato – come anche il Convegno - al tema dei diritti delle bambine e dei bambini. In particolare, proponeva spunti, idee, suggestioni intorno a 10 diritti, individuati come particolarmente significativi: dal “diritto di scegliere” al “diritto di star bene”, dal “diritto di rischiare” a quello “di sbagliare”, al “diritto di cambiare”.

I documenti successivi hanno seguito una traiettoria che da quei diritti, classificabili in qualche modo come diritti individuali, ha portato a riflettere sui diritti collettivi, “diritti di comunità”, “diritti di cittadinanza”: *Io, Noi, Comunità*, è stato il titolo per l'anno 2010-2011 (l'anno in cui si è celebrata la nascita della nostra comunità nazionale): una riflessione sulla dimensione sociale come dimensione fondamentale dell'apprendimento, sull'idea di comunità come luogo per sua essenza educativo, sui suoi correlati in termini di appartenenza e di identità.

Un ulteriore passaggio ci ha portati, per il 2011-2012, ad approfondire ancora queste tematiche, concentrando l'attenzione su quella comunità che è la scuola e soffermandoci sulla dimensione relazionale nei processi di apprendimento, come dimensione inseparabile da quella cognitiva, per gli adulti non meno che per i bambini. Con Wenger, si è introdotta la nozione di “comunità di pratica”, per illuminare la rilevanza formativa degli scambi relazionali che si realizzano all'interno dell'agire professionale. Con Schön, si è sottolineata l'importanza della riflessività, per capitalizzare le ricchezze depositate nell'esperienza.

Questo percorso pluriennale ha incrociato il grande *work in progress* di “Cantiere Nidi”, e insieme stanno all’origine di molte delle proposte formative strategiche partite nel 2011-2012.

Ora, dopo un anno difficile, vissuto all’insegna della crisi del noto e nella ricerca di prospettive per l’avvenire, alla vigilia di una stagione che si preannuncia non meno gravosa e complicata, crediamo che quel documento, i temi che propone e gli spunti in esso offerti, non abbiano esaurito la loro funzione e meritino di essere ulteriormente approfonditi.

*Il bruco è capace di autodistruggersi e autoricostruirsi per diventare una farfalla.*

**Edgar Morin**

## **1.b Pensare il cambiamento**

Liberato dal retrogusto consolatorio e dall’odore di retorica che inevitabilmente si porta addosso, il tema della crisi come grande opportunità di rinnovamento e di rinascita ha una sua potente verità.

È il tema del bruco che si fa farfalla, secondo l’immagine evocata da Edgar Morin.

Il filosofo vede nella “metamorfosi”, la via per superare senza soccombere la crisi di cui non c’è soluzione.

*“In natura, un sistema, quando non riesce più a risolvere i propri problemi vitali, se non vuole perire, è costretto alla metamorfosi ... L’idea di trasformazione, più ricca dell’idea di rivoluzione, ne mantiene il carattere radicale, ma la lega alla conservazione”*

Cos’è la farfalla, se non il bruco stesso? Non una fibra è restata uguale, non un atomo è andato perduto. Ma è stata necessaria la fatica di ogni cellula, il lavoro lungo, paziente, doloroso della morte.

Alla gattopardesca prospettiva del cambiar tutto perché nulla cambi, si sostituisce l’idea del rimaner se stessi morendo, perché nulla di sé sia perso.

Utopia? No, è un evento che si è già dato nella storia, non meno che in natura.

È l’apparizione dell’improbabile, che è nondimeno sempre possibile.

Nel suo recente libro *“La via. Per l’avvenire dell’umanità”* Morin ci parla del “sistema terrestre, minacciato da tutte le parti”, ma il suo pensiero non dice qualcosa anche a noi? minacciati, nel nostro piccolo sistema, da una crisi che a volte ci appare mortale?

Per noi, che vediamo le identità certe divenire incerte, i gruppi disperdersi e ricomporsi, le appartenenze dissolversi nelle estraneità, cosa significa pensare la metamorfosi, pensare la trasformazione radicale che è, insieme e inscindibilmente, conservazione?

Anche su questo punto il filosofo ci apre una pista. Fedele al pensiero della complessità, ci spinge a fuggire dai dualismi inconciliabili di un “pensiero mutilato”.

Bene/male, vero/falso, crescita/decrecita, ma anche - diremmo noi - pubblico/privato, singolo/gruppo, continuità/rottura, identità/estraneità, sono elementi parcellizzati di un *“pensiero binario che non riesce mai ad uscire dalla contraddizione”*.

Bisogna distinguere e tenere insieme quel che deve essere pubblico e quel che può essere privato, quello che spetta al singolo e quello che non può esistere se non nel gruppo, la continuità che va preservata e quella che va spezzata.

Nel documento “Comunità che apprende” (cfr. pagg. 8-10) fra le tante cose contenute, ci sono due strumenti importanti: il costrutto di **“comunità di pratiche”** e il concetto di **“apprendimento riflessivo”**.

Etienne Wenger spiega così il significato di “comunità di pratiche”: in un team che si concentra su un compito, ciascuno dice all’altro: *“tu farai la parte che ti è stata assegnata”*, invece, nella comunità di pratiche, che si concentra su un settore di conoscenze, ognuno si chiede: *“posso imparare qualcosa dall’interazione con gli altri?”*.

Sono assetti completamente diversi.

Ma attenzione, dice Wenger, anche una comunità di pratiche può perdere la propria vitalità, diventare una comunità morta. Questo accade quando “si riproduce all’infinito la stessa esperienza”, “quando la comunità pensa che nessuno, in nessuna parte del mondo, possa contribuire alla comunità”, quando “non interagisce con persone nuove che possono immettere

una visione nuova delle cose". *"Nelle comunità che sono vitali c'è una tensione che si crea, c'è una costante inquietezza, c'è un'apertura a quelle che sono le linee di confine"*. Il "colpo di grazia alla comunità è un eccesso di comunità, non una malattia che viene dall'esterno".

*"Una comunità valida è quella in cui le opinioni divergono in tensione fra di loro, in cui abbiamo la negoziazione fra queste prospettive, che è il motore che spinge in avanti la comunità"*.

Identità, appartenenza, condivisione, dunque, ma anche tensione, conflitto, apertura al diverso. Comunità – precisa Wenger – non vuol dire omogeneità, significa piuttosto *"una continua ricontrattazione delle diversità che la compongono"*.

Su un sentiero non troppo diverso ci conduce Donald Schön, quando ci parla dell'"apprendimento riflessivo" e del "professionista riflessivo".

Ci sono conoscenze – dice Schön - che non vengono *dopo* le cose e le azioni, ma stanno *dentro* le azioni stesse. Tale è per esempio il saper condurre una bicicletta o eseguire un'improvvisazione musicale, come nel jazz. Non sono conoscenze descrivibili oggettivamente, verbalizzabili o riconducibili a procedure. Sono schemi di azione (script) che guidano in maniera implicita e silenziosa il nostro agire intelligente.

Questo tipo di conoscenze sono ciò che egli chiama **"conoscenza nell'azione"** e che contrappone alla "razionalità tecnica", che rappresenta la concezione dominante.

Alla conoscenza nell'azione corrisponde, come modalità di apprendimento, la **"riflessione nell'azione"**: non un "fermarsi e pensare" per applicare una teoria standard o un principio generale alla soluzione di un problema dato (*problem solving*), ma un pensare nel corso dell'azione, modificandola. È il caso del musicista jazz, che risponde in tempo reale alle sollecitazioni inattese degli altri musicisti, utilizzando e modificando, attraverso la riflessione nell'azione, schemi e strutture acquisite.

Di fronte ad un risultato imprevisto, un fatto problematico, il professionista riflessivo "cerca di coglierne il senso, riflette anche sulle comprensioni implicite nella sua azione, le fa emergere, le critica, le ristrutturare e le incorpora nell'azione successiva".

È singolare notare come questo apprendimento nel corso dell'azione, fatto dell'acquisto e della modificazione di schemi e strutture implicite, rimandi in qualche modo alla nozione di deutero apprendimento sviluppata da Bateson e più in generale all'idea dell'apprendere ad apprendere.

Ma la concezione di Schön è importante perché trasforma lo status stesso del professionista: non più colui che semplicemente applica a casi specifici un sapere accademico generale, attraverso un processo di *problem solving*, ma un vero e proprio "ricercatore operante nel contesto della pratica" qualcuno che "non dipende dalle categorie consolidate della teoria e della tecnica, ma costruisce una nuova teoria del caso unico".

Perché tutto ciò si metta in movimento occorre però che qualcosa ci sorprenda:

*"La riflessione nel corso dell'azione dipende dall'esperienza della sorpresa. Quando una prestazione intuitiva, spontanea, non produce altro che risultati attesi, allora tendiamo a non rifletterci sopra."*

Ancora una volta la rottura di continuità, la tensione, l'inaspettato, sono il motore necessario, sia che si tratti dell'apprendimento che origina dalla condivisione di pratiche in una comunità professionale relazionalmente dinamica, sia che si tratti dell'apprendimento che si forma nella "conversazione riflessiva del professionista con l'azione".

Di ciò, noi che per professione siamo educatori non possiamo stupirci. Dobbiamo però interrogarci: saremo capaci di lavorare nella rottura e sulla rottura per coglierne le potenzialità di trasformazione e di rinascita? L'improbabile è tuttavia possibile. Dipende anche da noi se il bruco potrà dispiegare le sue ali.

## **Pensando al ruolo degli adulti: spunti e domande**

*Costruire comunità e affermare valori inclusivi significa che ognuno a scuola deve sentirsi benvenuto. I nuovi insegnanti vengono accolti e aiutati ad ambientarsi?*

*Ogni nuovo membro della comunità scolastica è sostenuto da figure tutor, da un percorso di accompagnamento che favorisca il graduale inserimento nei processi relazionali e conoscitivi del nuovo ambiente di lavoro?*

*La scuola fa sentire ai nuovi componenti che la loro biografia professionale, le loro esperienze e competenze saranno riconosciute e valorizzate?*

*Esistono opportunità formali e informali che consentono agli insegnanti di condividere le proprie capacità ed esperienze?*

*Gli insegnanti sono consapevoli che l'organizzazione di una comunità di pratiche deve riflettere le diversità presenti nella scuola?*

*Tutti i membri della scuola: bambini, insegnanti, assistenti educativi, genitori, vengono considerati come soggetti sia di insegnamento che di apprendimento?*

*Siamo consapevoli che il "gruppo di lavoro" può essere letto come un sistema in evoluzione influenzato dalla molteplicità degli scambi, dei significati e dei saperi che si condividono e si costruiscono e che caratterizzano l'identità di "quel gruppo"?*

*Quali dispositivi riflessivi possiamo adottare per lo sviluppo dell'identità personale e professionale degli insegnanti?*

*Quali pratiche di azione riflessiva è necessario coltivare per apprendere dalla propria esperienza in prospettiva generativa e trasformativa per i singoli, il gruppo, l'organizzazione?*

*In funzione della possibilità di agire le trasformazioni e vivere significativamente il cambiamento, come accompagnare il ri-orientamento di un percorso identitario individuale, del gruppo e dell'organizzazione?*

*I cambiamenti della modernità ci proiettano in una prospettiva di lifelong learning (apprendimento permanente). Come ci disponiamo ad assumerla come condizione generativa di qualità dei contesti, delle pratiche e dell'organizzazione?*

## 2. APPROFONDIRE PERCORSI

*Il fiume modella le sponde e le sponde guidano il fiume*  
**Gregory Bateson**

Il documento di studio “Comunità che apprende” aveva sottolineato il valore dell’educatore riflessivo come elemento strategico della professionalità e della formazione permanente di chi lavora con l’infanzia.

In particolare si sottolineava l’importanza di saper *“cogliere il nuovo che viene dai bambini, partendo dai loro saperi, osservando il loro modo di imparare per progettare e ri-progettare i contesti di apprendimento ... dove si costruisce sapere a partire dall’esperienza”*.

Infatti per i bambini come per gli adulti *“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).

Crediamo che sia il documento che i percorsi formativi dello scorso anno scolastico abbiano sollecitato la necessità per i collegi di mettere in atto scelte concrete imprescindibili, sulle quali ci sembra necessario continuare a lavorare per renderle sempre più esplicite e approfondite.

La progettualità dell’educatore prevede necessariamente una competenza, che va mantenuta nel tempo, nell’**osservare e ascoltare**.

Osservare non è infatti solo guardare, seppur con attenzione, ma richiede un rigore metodologico nello scrivere e documentare quanto si sta osservando, per raccogliere elementi su cui confrontarsi con colleghi e famiglie.

L’ascolto assume una rilevanza particolare nel momento in cui sa diventare *ascolto del pensiero* sforzandosi di dare valore e significato alle idee e alle domande dell’altro, senza partire dai propri pre-giudizi su ciò che è “corretto o appropriato”.

Le azioni dell’osservare e ascoltare permettono di entrare a pieno nel lavoro educativo, che riconosce fin da subito conoscenze e competenze dei bambini e che quindi tratta il sapere come “qualcosa che si va costruendo, che va visto in prospettiva ed è provvisorio, non come trasmissione di un *corpus* di conoscenze”.<sup>1</sup> Sono azioni non generiche ma, come abbiamo detto, sostanziate dalla pratica della documentazione, che richiede dunque un tempo dedicato per essere prima elaborata e quindi discussa e confrontata in ambito collegiale.

E’ questo confronto intersoggettivo che alimenta il processo progettuale e che quindi permette di rilanciare ogni volta l’azione educativa in modo più mirato. Naturalmente l’osservazione e la documentazione sono procedimenti selettivi che richiedono di orientare lo sguardo su oggetti e obiettivi esplicitati e condivisi.

Occorre quindi definire il “che cosa, come, quando” osservare, in modo che sia fattibile nell’organizzazione quotidiana della vita di sezione: strumenti sempre a disposizione (carta e matita, macchina fotografica, registratore ...) e predisposizione del contesto (materiali, piccolo gruppo, collaborazione e coinvolgimento di diverse figure professionali ...).

Il **piccolo gruppo**, come ampiamente descritto nel precedente documento (cfr. pag. 13), non è solo un contesto privilegiato di osservazione ma è una scelta coerente con le teorie dell’apprendimento socio-costruttiviste. L’approccio pedagogico organizzativo ci dice infatti che è importante che l’organizzazione, all’interno di un contesto educativo, rispecchi i riferimenti pedagogici dichiarati: sostenere il confronto tra i pari, favorire l’esplorazione, l’atteggiamento di ricerca, e attivare il protagonismo dei bambini sono intenti e azioni che implicano dunque la responsabilità degli adulti nell’individuare le condizioni che garantiscano la pratica costante di esperienze in piccolo gruppo.

Poiché il gruppo è generatore di competenze che non sono individuali, ma riflettono quelle del contesto, riteniamo a questo punto fondamentale, in un’ottica di sistema educativo, un approfondimento all’interno dei collegi sulle caratteristiche e potenzialità degli **spazi educativi**.

---

<sup>1</sup> Carla Rinaldi, *In dialogo con Reggio Emilia: ascoltare, ricercare e apprendere*, Reggio Children, 2009

Aldo Fortunati richiama due elementi fondamentali alla base del valore riconosciuto al contesto in ambito educativo:

- il progressivo rinnovamento delle consapevolezze sulle potenzialità effettive dei bambini sul piano sociale e dell'apprendimento: l'idea di un'intelligenza che si costruisce nel confronto con gli altri e con il mondo richiama la necessità di materiali e risorse opportunamente organizzate;
- la profonda reinterpretazione del ruolo dell'adulto nel processo educativo: l'attenzione all'ascolto e al protagonismo dei bambini porta a progettare e ripensare anche lo spazio come sorgente delle esperienze e delle relazioni<sup>2</sup>.

Sappiamo infatti che lo spazio è contesto e soggetto educativo se:

è co-progettato  
sa modificarsi  
incoraggia l'esplorazione e l'incontro  
offre materiali suggestivi e ricchi di potenzialità  
sostiene l'utilizzo e la connessione tra diversi linguaggi.

La riflessività che abbiamo dichiarato competenza fondamentale per bambini e adulti, trova così nel ripensamento degli spazi l'opportunità di tenere in considerazione i molti aspetti del conoscere, utilizzando più canali e diverse modalità di esplorazione e rappresentazione, grafica, verbale, espressiva consentendo ai bambini di meglio interiorizzare e consolidare i propri apprendimenti (cfr. Documento *Comunità che apprende*, pagg. 13 e 14).

Non va dimenticato infine l'apporto che dà la **documentazione**, già dichiarata elemento metodologico fondamentale del lavoro educativo, nel rendere un ambiente "contesto educativo": già in occasione del Convegno "C'era una stella che danzava e sotto quella sono nata", che ci ha visti tutti coinvolti nel 2010, abbiamo sollecitato e condiviso riflessioni nelle scuole e nei nidi su come lo spazio tiene memoria e rende visibili le soggettività, le esperienze e la storia delle persone e dei gruppi che lo abitano. In particolare avevamo ragionato, sollecitati dall'accogliere visitatori "esperti", su come la documentazione esposta rappresenti un'importante occasione per "far parlare i muri dei servizi che abitiamo", rendendo evidenti ed espliciti una parte dei percorsi educativi che promuoviamo e dei relativi pensieri che li sostengono.

Abbiamo così sperimentato, soprattutto nelle sedi di convegno, e ci sembra importante ora tornare a sottolinearlo per tutti i servizi, che è sempre necessario riflettere su cosa si appende ai muri, cosa si espone, e ragionare nel gruppo di lavoro su che cosa e come mettere in evidenza comunicazioni, documentazioni in bacheche, legggi, pannelli.

La documentazione esposta, partendo da quella grezza, richiede attenta riflessione per la scelta, la selezione e la composizione, per trovare il modo migliore per trasmettere i messaggi che si vogliono comunicare.

Anche ciò che si espone ad uso dei bambini merita una riflessione ed una specifica attenzione, perché permette anche a loro di sentirsi riconosciuti, di rivedersi e offre l'opportunità di riflettere sulla propria esperienza, rielaborandola: "un processo di questo tipo è generatore di ulteriori dinamiche conoscitive, di una nuova e diversa visione di se stessi e del proprio fare in relazione con gli altri, e ciò è vero per i bambini come per gli adulti: vivere un percorso e vederlo riprodotto (vedendosi riprodotti) nella documentazione (quindi nel pensiero) di un altro, crea quell'importante spaesamento che apre allo stupore, al dubbio e alla voglia di capire e capirsi di più."<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Fortunati, Fumagalli, Galluzzi, *La progettazione dello spazio nei servizi educativi per l'infanzia*, Edizioni Junior, 2008

<sup>3</sup> Rinaldi C., *I pensieri che sostengono l'azione educativa*, Taccuino n. 1, Reggio Children 1994.

### **Pensando alla progettazione: spunti e domande**

Gli spazi della scuola si qualificano per garantire il benessere e promuovere le competenze dei bambini:

*Come si presenta la scuola/nido?*

*Come potrebbe essere?*

*Come dovrebbe essere?*

*Come gli spazi della scuola interpretano il progetto educativo e divengono luoghi di vita per i bambini piacevoli e accoglienti?*

Quando i bambini hanno l'opportunità di misurarsi con le loro potenzialità si manifestano comportamenti strategici e costruttivi:

*Come caratterizzare gli spazi per incoraggiare nei bambini l'esplorazione e sostenere la motivazione al conoscere?*

*Quali contesti favoriscono i processi personali e collettivi di ricerca?*

*Sono presenti materiali vari e interessanti a tal fine che favoriscono il confronto con molteplici linguaggi?*

Il valore che da sempre i servizi educativi riconoscono alla quotidianità si sostanzia anche nella cura e organizzazione degli spazi ad essa dedicati:

*Con quali intenti si affrontano i vari momenti delle routine quotidiane?*

*Quali spazi e materiali sono coerenti per ciascuno di essi con gli intenti degli adulti nel rispetto delle soggettività dei bambini?*

Dobbiamo far attenzione alla documentazione presente e visibile nei nostri servizi in quanto tutto ciò che comunichiamo, scriviamo ed esponiamo, e il modo in cui lo facciamo, riflette la nostra idea di bambino, di infanzia, di educazione e di servizio educativo.

*Quali documentazioni sono presenti alle pareti (distinguendo dal metro in su, e dal metro in giù)?*

*Riflettono l'idea di bambino dichiarata?*

*Permettono ad adulti e bambini di riconoscersi, di riconoscere i percorsi in atto e di elaborare la propria esperienza?*

## **3. FORMAZIONE**

*"E' ciò che pensiamo già di sapere  
che ci impedisce di imparare cose nuove"*  
**Claude Bernard**

L'anno scorso per la prima volta il Coordinamento pedagogico ha costruito un **Piano formativo** in cui si è cercato di comprendere le diverse proposte esistenti all'interno della Divisione Servizi educativi, orientandole verso un approccio metodologico coerente e condiviso. In tale ottica sono stati inseriti cinque percorsi ritenuti strategici per sostenere una formazione collegiale e di sistema, pur senza trascurare l'opportunità di proposte formative rivolte a singoli educatori/insegnanti, a supporto di specifiche competenze.

Crediamo infatti che la formazione diventi strategica, per un sistema educativo integrato rivolto alla fascia zero sei, quando va ad individuare questioni fondanti, condivise e in linea con la riflessione pedagogica attuale.

Con formazione collegiale si intende l'idea che l'apprendimento non è un fatto esclusivamente individuale ma anche comunitario. L'apprendimento attraverso le pratiche riflessive proposte nei percorsi di formazione assume valore formativo quando è un processo condiviso dal gruppo. Nel documento dell'anno scorso già si diceva che *"è nel confronto e nella circolarità degli scambi che l'esperienza acquista spessore e si trasforma in apprendimento e conoscenza."*

Le modalità di formazione dunque, privilegiando la pratica riflessiva, hanno chiesto e richiedono alle persone di attivarsi in prima persona, lavorando su documentazioni ed osservazioni dei

partecipanti e confrontandole con le teorie psico-sociali e pedagogiche di riferimento, secondo l'approccio di fondo della ricerca – azione.

I contenuti prioritari e le competenze necessarie nel lavoro educativo riguardano da un lato la **progettazione**, come strumento necessario per superare impostazioni programmatiche rigide e precostituite, a favore di capacità progettuali che da tempo la ricerca scientifica dichiara più adatte alle modalità di apprendimento dei bambini e ai cambiamenti sociali e culturali: la capacità di lavorare con i bambini in piccolo gruppo, di saper riconoscere e far emergere le teorie provvisorie e le soggettività e da esse trarre ipotesi di lavoro e di approfondimento.

Dall'altro lato fondamentale è l'attenzione alla **quotidianità**, al valore cioè di un nido e di una scuola capaci di riconoscere e sviluppare l'intenzionalità ed i significati educativi e formativi, in termini di relazione, conoscenza e apprendimento, di ogni momento e proposta dell'intera giornata "scolastica".

Nel delineare l'approccio formativo e organizzativo è stata posta attenzione anche al ruolo del Responsabile, in quanto coordinatore pedagogico dei colleghi docenti, coinvolto quindi nella propria responsabilità professionale e gestionale anche nei percorsi formativi degli stessi.

Interessante e costruttivo è infine il valore formativo e autoformativo riconosciuto allo scambio ed al confronto tra colleghi docenti diversi, pensando cioè gruppi formativi allargati, costituiti in modo da rispondere alle differenziate esigenze formative presenti tra le scuole della città.

Presentiamo qui di seguito una breve sintesi dei cinque percorsi formativi collegiali attivati nello scorso anno scolastico:

### **1. I bambini nei servizi: dall'osservazione alla progettazione (nidi)<sup>4</sup>**

Con questo percorso ci si proponeva di sostenere il pensiero progettuale, riflessivo, di ampliare le capacità di osservazione per individuare i bisogni educativi dei bambini nei contesti specifici e di costruire un metodo di lavoro collegiale capace di amplificare le competenze professionali.

Gli esiti formativi hanno evidenziato:

- l'importanza di scrivere protocolli osservativi in relazione al contesto educativo e anche in rapporto alla riprogettazione della quotidianità
- la centralità della documentazione intesa come elemento strategico di qualità educativa

Questo percorso verrà riproposto nell'a.s. 2012/13 ad altri nidi.

### **2. La progettazione come pratica di lavoro collegiale (scuole)<sup>5</sup>**

#### Percorso biennale

Gli intenti di questo percorso formativo erano:

- sviluppare competenze di progettazione e documentazione di esperienze educative a partire da saperi e conoscenze dei bambini, alla luce delle Indicazioni nazionali per il Curricolo e del Documento di studio "Comunità che apprende".
- rafforzare elementi identitari del Servizio condividendo riferimenti e scelte progettuali a livello collegiale e di gruppi in formazione.
- individuare nell'ambito delle verifiche finali i bisogni formativi per la riprogettazione del secondo anno di corso.

Dal confronto tra le insegnanti è emersa l'importanza del dialogo, della conoscenza e del confronto tra i colleghi.

Le scuole hanno gradito i momenti di protagonismo in cui presentavano le loro documentazioni. Il lavoro è però solo all'inizio, bisogna "allenarsi" al confronto, alla critica costruttiva. È importante fare nuove ricerche, documentarle e discuterle con le altre colleghe. Si pensa di continuare con questa formula, incrementando il confronto tra le scuole.

---

<sup>4</sup> Università Bicocca, Milano

<sup>5</sup> Annalia Galardini

### **3. La progettazione delle relazioni con le famiglie Il colloquio individuale e gli incontri con i genitori (nidi e scuole)<sup>6</sup>**

Il percorso aveva l'obiettivo di consolidare le competenze in materia di preparazione e conduzione del colloquio individuale e degli incontri collegiali con i genitori al nido e nella scuola dell'infanzia, momenti d'importanza strategica per la costruzione dell'alleanza educativa. Il percorso si configurava come un accompagnamento riflessivo sulle pratiche a partire dall'analisi di alcuni filmati di colloqui con genitori realizzati in altre sedi per giungere alla realizzazione di nuove riprese con l'ausilio del Centro multimediale.

Questo corso di formazione è stato utile perché ha fornito, con esempi concreti, momenti di riflessione teorica, sia sull'agire quotidiano della relazione con i genitori, sia su punti di vista diversi da quello dell'abitudine consolidata. I tempi di lavoro sono stati dilatati e il lavoro iniziato necessita di essere continuato e approfondito.

### **4. La scuola inclusiva (scuole)<sup>7</sup>**

Obiettivi della proposta formativa: avviare il percorso dall'integrazione scolastica all'inclusione attraverso un processo di autoanalisi sostenuto dalla conoscenza e dalla applicazione di un sistema di indicatori.

Al momento si sottolinea l'importanza di un percorso che ha attivato processi riflessivi e auto osservativi, ponendo l'accento sugli 'impliciti' che muovono l'azione pedagogica.

Per settembre 2012 è prevista la verifica dell'esperienza ancora in corso da parte dei Collegi coinvolti e l'opportunità per altri collegi di aderire al corso.

### **5. Pensieri in dialogo: elementi strategici nella progettazione educativa (scuole) Percorso biennale<sup>8</sup>**

Con questo percorso si intendeva offrire elementi di riflessione sulla progettualità che origina dalla ricerca, dall'ascolto dei bambini per ripensare le scelte educative e rendere visibili, condividere e co-costruire i processi anche attraverso la documentazione.

I percorsi che hanno orientato il confronto tra i collegi si sono sviluppati attraverso le seguenti domande: Come e cosa i bambini apprendono? Qual è il ruolo dell'adulto? Qual è il ruolo del contesto?

A partire da queste domande le insegnanti hanno messo a fuoco un momento della giornata o uno spazio da riprogettare. Nel mese di settembre è prevista la restituzione dei guadagni formativi dei percorsi sviluppati.

Anche per il prossimo anno il Coordinamento pedagogico, attraverso la formazione, mira a:

- ❑ offrire supporti alle diverse figure professionali per reinterpretare il proprio compito ed essere professionalmente collegialmente e personalmente in grado di affrontare nella quotidianità le questioni di cui sono portatori i bambini e le loro famiglie, progettando contesti inclusivi di apprendimento e di relazione;
- ❑ rafforzare e innovare la comunità educante nel dialogo con le famiglie e il territorio;
- ❑ rendere i luoghi dei servizi spazi di produzione culturale sull'infanzia e sui diritti dei bambini individuando e costruendo significati condivisi in una prospettiva zero sei anni;
- ❑ misurarsi con l'indirizzo politico organizzativo di qualità ed efficienza (standard, performance, valutazione...) adeguando le nostre competenze e i nostri risultati con le aspettative dei cittadini e dei loro rappresentanti.

I temi di ricerca affrontati nelle scuole e gli esiti raggiunti con i percorsi strategici presentati nelle Linee guida del programma di formazione a. s. 2011/2012, hanno portato a riconsegnare anche quest'anno una proposta formativa unitaria che viene presentata nel Documento allegato, naturale prosecuzione del presente.

---

<sup>6</sup> Paola Milani

<sup>7</sup> Università degli Studi di Bergamo

<sup>8</sup> Reggio Children

## Bibliografia<sup>9</sup>

- AA.VV. *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*, Reggio Children, 1998
- G. Bateson, *Mente e natura*, Adelphi, 1984
- L. Colangelo, *L'apprendimento riflessivo di Donald A. Schön*, in *formazione-esperienziale.it*, gennaio 2009
- F. Gambaro, *Intervista a Edgar Morin*, il Venerdì di Repubblica, 16 marzo 2012
- M. Guerra, *Progettare esperienze e relazioni*, ed. Junior 2008
- D. Lipari, *Una conversazione con Etienne Wenger sulla coltivazione delle "comunità di pratica"*, in "Formazione e cambiamento", n. 45, feb-mar 2007
- L. Malavasi, B. Zoccatelli, *Documentare le progettualità nei servizi educativi*, ed. Junior, 2012
- E. Morin, *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, Cortina Raffaello, 2012
- D. A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, 2006
- D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, 1999

---

<sup>9</sup> ad integrazione della Bibliografia del documento *Comunità che apprende* a.s. 2011-12