ISSN 0390 - 2420

infanzia

2 2020 *aprile-giugno* € 10,00

DIPARTIMENTO
DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
"GIOVANNI MARIA BERTIN"



Focus *Sviluppare la riflessività di educatori e insegnanti: la pratica della video-analisi* ■ *Le conversazioni alla scuola dell'infanzia* ■ *Il percorso dei bambini e delle bambine nel sistema integrato Zerosei* ■ *Evidenze di pensiero relazionale nella scuola dell'infanzia* ■ *Didattica in sharing*

ISBN 978-88-8434-884-5

Bambini s.r.l.
Poste Italiane Spa Spedizione in abbonamento postale – D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1. comma 1 CN/PR
In caso di mancato recapito si restituisce al mittente che si impegna a pagare la relativa tassa presso l'ufficio CPO di Parma

Beate Weyland eAlessandra Galletti

Lo spazio che educa

Generare un’identità pedagogica negli ambienti per l’infanzia





“L’intersezione costruttiva tra pedagogia e architettura si offre nel momento in cui le diverse parti si accorgono che esistono anche altre prospettive e quindi altri mondi e altre cornici rispetto alle quali osservare uno stesso oggetto”

disponibile su www.edizionijunior.com | shop.spaggiari.eu | amazon.it

Piccoli ma preoccupanti esempi di revisionismo politico-pedagogico

Cinquant'anni fa, a Modena, veniva inaugurato l'asilo nido "Bonaccini", il primo della città e uno dei primi nidi comunali italiani. A quei tempi il sindaco Rubes Triva e l'assessore Liliano Famigli, in sintonia con le scelte della Regione, erano concordi nel fare dei servizi per l'infanzia istituzioni esemplari. Il che avvenne, e il "Bonaccini" divenne un asilo nido capace di essere riferimento e modello per altri che successivamente popolarono la città e la regione. Poi, nel 2014, in seguito a una temporanea flessione delle domande di iscrizione, il nido fu chiuso e trasformato in "Polo per l'Infanzia" intitolato, con cinica ironia, proprio a Rubes Triva. L'anno dopo le domande di iscrizione si rialzarono e il comune, anziché riaprire il nido, le dirottò sulle istituzioni private, sottraendo ai cittadini la legittima possibilità di scegliere se affidare i figli alle istituzioni pubbliche o a quelle private. Malgrado una consistenze richiesta popolare di far rinascere quel nido non se ne fece nulla.

Permettetemi, a questo punto, una digressione personale, nella quale però sono convinto si riconosceranno molti coetanei, e forse non solo loro. Quando negli anni Settanta decisi di intraprendere il mestiere di pedagogista, una delle ragioni, e certamente non la meno importante, fu la convinzione di avere il privilegio di abitare luoghi in cui l'eccellenza di questa professione era sperimentata e messa in pratica. Tutto questo per me aveva un valore non solo professionale ma etico e politico, poiché ero e sono convinto che se l'Occidente ha qualcosa di cui vantarsi e in cui riconoscersi è l'invenzione del *Welfare*, e che la regione in cui abito e la città in cui sono nato (Modena) siano da questo punto di vista un riferimento storico e politico importante. E non a caso proprio in quegli anni nacque questa rivista, di cui ho il privilegio di essere nel comitato scientifico fin dalla sua origine, rivista che voleva e vuole affiancare e favorire la formazione in servizio e la ricerca pedagogica relativa alle istituzioni educative zero-sei anni.

Il massiccio investimento della sinistra nei servizi educativi che ha caratterizzato gli anni del dopoguerra è stato largamente ridimensionato, e uno degli aspetti più evidenti di questo ridimensionamento è stata ed è l'esternalizzazione di servizi che, evidentemente, le amministrazioni locali non hanno più ritenuto essere essenziali alla loro funzione diretta e alla loro immagine identitaria. Ci sono ragioni anche condivisibili e comprensibili per cui questa scelta è stata fatta, e io non intendo, qui, metterle in discussione. Credo però che ciò a cui un'amministrazione seria e politicamente qualificata non può rinunciare è comunque la promozione e il controllo della qualità dei servizi, indipendentemente da chi li gestisce. E credo che la presenza del modello pubblico come paradigma di riferimento irrinunciabile del privato che lo affianca, oltre alla presenza di una formazione in servizio di qualità e di un coordinamento pedagogico con funzione anche ispettiva, sia l'unico modo perché un'amministrazione comunale possa dare ai suoi cittadini questa garanzia. Questa è la ragione per cui ritengo che i servizi storici non possono essere chiusi o riciclati, altrimenti viene a mancare il riferimento che non riguarda solamente gli addetti ai lavori, ma prima di tutto i cittadini, titolari del diritto di pretendere per se stessi e per i loro figli che la qualità che ha caratterizzato la storia di una città non vada perduta. La presenza di asili nido e di scuole dell'infanzia che in passato sono state eccellenze nell'erogazione del servizio, ma anche luoghi in cui la ricerca e la sperimentazione hanno consentito loro di diventare modelli di riferimento internazionale non può essere gettata al vento, a meno che non sia chiara ed esplicita la volontà di rinnegare totalmente il modello etico e politico che ha generato quei servizi, e la concezione di cittadinanza di cui sono stati e sono un riferimento irrinunciabile.

Il "tradimento" dell'asilo nido "Bonaccini" di Modena e la mobilitazione cittadina in difesa della sua funzione e della sua storia, oltre a tutte le crepe che la crisi indotta dal Coronavirus ha evidenziato nel sistema del *Welfare*, possono essere occasione di una più generale riflessione di carattere politico, progettuale, identitario, e su quali orientamenti e prerogative la sinistra che ancora amministra comuni e regioni possa legittimamente rivendicare la sua collocazione e la sua denominazione nello schieramento democratico del nostro paese.

Marco Dallari

infanzia

Rivista di studi ed esperienze sull'educazione 0-6
Anno XLVII

Fondata da Piero Bertolini nel 1973
Edita da Bambini s.r.l.

Registrazione del Tribunale di Bologna n. 4293 dell'8 settembre 1973

Direzione Scientifica Lucia Balduzzi
Condirezione Franco Frabboni, Roberto Farné
Vicedirezione Michela Schenetti
Comitato di Redazione
Gianni Balduzzi, Stefania Bertolini, Enrico Bottero, Emanuela Cocever, Rossella D'Ugo, Elisa Guerra, Arianna Lazzari, Egidio Lucchini, Anita Macauda, Lucia Zucchi

Comitato Scientifico
Anna Rita Addessi, *Università di Bologna*. Mara Allodi Westling, *Stockholm Institute of Education*. Emma Beseghi, *Università di Bologna*. Andrea Canevaro, *Università di Bologna*. Ursula Carle, *Universität Bremen*. Andrea Ceciliani, *Università di Bologna*. Angela Chiantera, Università di Bologna. Marco Dallari, *Università di Trento*. Mirella D'Ascenzo, *Università di Bologna*. Patricia Dean, *University of Salisbury (USA)*. Floriana Falcinelli, *Università di Perugia*. Alessandra Farneti, *Libera Università di Bolzano*. Antonio Fraile Aranda, *Universidad de Valladolid*. Vanna Gherardi, *Università di Bologna*. Mihaela Ionescu, *Program Director ISSA, International Step by Step Association (NL)*. Elena Malaguti, *Università di Bologna*. Milena Manini, *Università di Bologna*. Berta Martini, Università di Urbino. Sonia Mastrangelo, *Lakehead University Orillia (Canada)*. Chiara Panciroli, Università di Bologna. Fulvio Poletti, *Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana*. Patrizia Selleri, *Università di Bologna*. Xavier Gimeno Soria, *Universidad autonoma de Barcelona*. Agnes Szanto-Feder, *The Pikler Institute of Budapest*. Marcella Terrusi, *Università di Bologna*. Katrien Van Laere, *VBJK, Gent*. Kaat Verhaeghe, *Erasmushogeschool, Bruxel*.

Direttore Responsabile Ruggero Cornini

Segreteria di Redazione Eliana Porretta
Dipartimento di Scienze dell'Educazione
Università di Bologna
Via Filippo Re 6 - 40126 Bologna
e-mail: dipsceduc.infanzia@unibo.it

Redazione esecutiva e Ufficio abbonamenti
Bambini s.r.l.
Via F. Bernini 22/A - 43126 Parma
Tel. 0521 299320 - Fax 0521 291657
servizio@spaggiari.eu

Realizzazione grafica Arturo Galletti

Condizioni di abbonamento
L'abbonamento è annuale e sarà attivo dal primo numero utile.

Abbonamenti
Quattro numeri all'anno: gennaio-marzo (1); aprile-giugno (2); luglio-settembre (3); ottobre-dicembre (4).
Italia / euro 40,00 - Biennale Italia / euro 65,00
Europa e Bacino Mediterraneo / euro 75,00
Paesi extraeuropei / euro 105,00
Copia singola e arretrati: euro 10,00

Il versamento della quota di abbonamento va effettuato tramite bonifico bancario intestato a Bambini s.r.l.
BPER Banca S.p.A. - Filiale di Fabbrico
IBAN IT33I0538766330000002573034
Nella causale si richiede di inserire il nominativo dell'abbonato insieme all'indicazione della rivista.
Per procedere con l'attivazione dell'abbonamento è obbligatorio inviare la ricevuta insieme ai dati dell'abbonato (indirizzo postale, mail, numero di telefono, c.f./p.iva) tramite mail a: servizio@spaggiari.eu

© Bambini s.r.l.
GruppoSpaggiariParma & Coopselios

Impianti e stampa
GruppoSpaggiariParma S.p.A.
Spedizione in abbonamento postale D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1 comma 1 CN/PR

www.rivistainfanzia.it

ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA | DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE "GIOVANNI MARIA BERTIN"

EDITORIALE

81 Marco Dallari
Piccoli ma preoccupanti esempi di revisionismo politico-pedagogico

FOCUS

83 Arianna Lazzari
Introduzione. Sviluppare la riflessività di educatori e insegnanti: la pratica della video-analisi

86 Lucia Balduzzi
Il contributo della video-analisi nel campo della ricerca nella prima infanzia

91 Jan De Mets, Sofie Verschaeve
"From blurred to sharp": il video-coaching come strumento per riflettere sull'importanza di interazioni educative di qualità nei servizi per l'infanzia

96 Chiara Dalledonne Vandini, Daria Quaglia, Daniela Turco Liverani
Sostenere la riflessività di educatori e insegnanti attraverso la video-analisi per creare contesti inclusivi: lo studio di caso italiano

102 Magdalena Ślusarczyk
Per coinvolgere tutti i bambini… Servizi per l'infanzia inclusivi per bambini e famiglie che provengono da gruppi svantaggiati: lo studio di caso polacco

108 Valeria Morgante
La video-analisi come strumento di riflessione: un'esperienza condotta all'interno del progetto AGIO

ARGOMENTI

112 Agnese Vezzani
Le conversazioni alla scuola dell'infanzia

118 Loredana Paradiso
Il percorso dei bambini e delle bambine nel sistema integrato di educazione e istruzione Zerosei

127 Caterina Bembich
Attività educative e sviluppo del pensiero scientifico nell'infanzia

132 *Piccolo Plauto*

ESPERIENZE

133 Andrea Maffia, Simona Mancarella
Evidenze di pensiero relazionale nella scuola dell'infanzia

139 Bianca Gambarotto
Didattica in sharing

144 Benedetta Toni
Cori e alfabeti musicali

149 Ginevra De Amicis
Imparare per insegnare

OSSERVATORIO

154 Egidio Lucchini
Gli asili nido e le scuole dell'infanzia riaprono e convivono con il coronavirus

156 Gianni Balduzzi (a cura di)
Lo scaffale dell'insegnante

Arianna Lazzari

Introduzione
Sviluppare la riflessività di educatori e insegnanti: la pratica della video-analisi

Arianna Lazzari *Ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna.*

Il Focus che presentiamo, dedicato al tema della video-analisi come strumento e pratica a supporto della riflessività di educatori di nido e insegnanti di scuola dell'infanzia, raccoglie i contributi di ricerca frutto di un progetto internazionale durato complessivamente tre anni: il progetto TRACKs, finanziato dalla Commissione Europea, tramite il programma Erasmus+ Azione KA2. Questa specifica azione dei programmi di finanziamento europei al settore dell'istruzione, formazione, gioventù e sport, ha come finalità quella di supportare partenariati internazionali per la sperimentazione e la diffusione di pratiche educative innovative oppure quello di incrementare la cooperazione transnazionale al fine di confrontare e implementare buone prassi esistenti, apprendendo gli uni dagli altri. Uno tra gli elementi più interessanti di questo canale di finanziamento consiste nel fatto che esso richiede, per ogni paese aderente, la partecipazione e la collaborazione fra enti finalizzati alla ricerca e formazione (Università, Centri di Ricerca, …), enti territoriali, servizi e scuole, favorendo dunque una buona circolazione delle innovazioni ma anche un circolo virtuoso di riflessione fra gli elementi di matrice teorica e quelli legati alla prassi.

La scelta di concentrare la nostra attenzione sullo studio di nuove strategie a supporto delle professionalità educative viene da molto lontano e contraddistingue uno dei filoni di studio e ricerche del nostro gruppo di lavoro (coordinato da Lucia Balduzzi e composto da Chiara Dalledonne Vandini e da me), che assume come principale ambito di indagine l'educazione e cura dell'infanzia attraverso l'analisi delle prassi e la riflessione didattica in una prospettiva critica e sociale. Molte ricerche di settore evidenziano il ruolo fondamentale dei servizi per l'infanzia quali strumenti per combattere e ridurre le disuguaglianze socio-culturali. Tali studi dimostrano come la frequenza di servizi educativi sin dal prima infanzia contribuisca a promuovere l'acquisizione di quelle competenze trasversali (legate all'area linguistica, logico-matematica ma anche alle dimensioni di comprensione dei contesti e di relazione con essi così come di fiducia in sé e nelle proprie capacità) che favoriscono l'apprendimento in età prescolare, gettando solide basi per il futuro successo scolastico e contrastando così il rischio di abbandono precoce dei percorsi di istruzione sul lungo periodo. I servizi per l'infanzia, inoltre, rappresentano il primo luogo in cui i bambini e le bambine che presentano identità culturali linguistiche multiple possono entrare in contatto fra loro e imparare a conoscersi e a convivere in società connotate da una sempre maggiore eterogeneità. Le medesime ricerche sottolineano, però, che per raggiungere l'obiettivo di combattere le situazioni di svantaggio socio-culturale, i servizi e le scuole dell'infanzia devono proporre un'offerta educativa di qualità, poiché servizi e scuole di scarsa qualità rischiano di esacerbare le disuguaglianze, facendo quelle 'parti uguali fra disuguali' contro cui si scagliava Don Milani.

I risultati di ricerca ci dicono anche che un elemento chiave per la qualificazione di tali contesti educativi è la professionalità degli educatori e degli insegnanti che vi operano e che le strategie migliori per promuovere la crescita professionale di questi ultimi risiedano proprio nel supporto offerto da figure di coordinamento, la cui azione è volta a sostenere la riflessività sull'agito quotidiano all'interno dei gruppi di lavoro, favorendo un pensiero critico rispetto all'intenzionalità che lo orienta e lo dirige.

Di qui la scelta di progettare un percorso di ricerca – ma anche di formazione – che avesse come obiettivo prioritario quello di promuovere la consapevolezza di educatori ed insegnanti rispetto all'importanza che rivestono le interazioni tra adulti e bambini, così come

fra bambini e bambini, a partire dalla documentazione, dall'analisi e della riflessione sulle modalità attraverso le quali tali interazioni si realizzano nella pratica educativa quotidiana all'interno dei servizi per l'infanzia.

Il progetto TRACKs è stato realizzato all'interno di un partenariato che ha visto la collaborazione di università, enti di formazione e servizi per l'infanzia in tre diversi paesi: Italia, Belgio (Fiandre) e Polonia. I partners impegnati nel progetto sul versante della ricerca e della formazione sono l'Università di Bologna (Dipartimento di Scienze dell'Educazione), la Jagiellonian University di Cracovia (Dipartimento di Sociologia), l'Università di Ghent (Centro di Ricerca sulla Diversità e l'Apprendimento) e l'Arteveldehogeschool. Sul versante della sperimentazione di pratiche innovative sono invece stati coinvolti la Cooperativa Sociale CADIAI di Bologna e il Komensky Instytut di Versavia – quali enti gestori di servizi per l'infanzia che si occupano al tempo stesso della formazione in servizio di educatori di nido e insegnanti di scuola dell'infanzia – insieme al servizio di coordinamento pedagogico comunale della città di Ghent.

Gli obiettivi del progetto

I piani di ricerca e di intervento comuni a tutte le azioni intraprese nei diversi paesi coinvolti sono stati principalmente due: il primo orientato a promuovere una maggiore intenzionalità di educatori e insegnanti nella realizzazione di interazioni di qualità con i bambini ponendo particolare attenzione a quelli in situazione di vulnerabilità sociale; il secondo orientato ad incrementare la consapevolezza e riflessività di tali professionisti, attraverso processi di ri-concettualizzazione ed esplicitazione dei propri valori e delle proprie convinzioni, mettendo a confronto in modo costante e ricorsivo le finalità di servizi e scuole (sul piano delle indicazioni di indirizzo e curricolari) ed il quadro di riferimento educativo adottato rispetto ai temi della povertà e delle differenze. In questo senso, il gruppo di ricerca ha scelto di adottare come quadro teorico di riferimento quello elaborato dal gruppo di ricerca belga, nel corso di un precedente progetto incentrato sul tema della povertà infantile in relazione alle pari opportunità educative ('Kleine Kinderen, Grote Kansen'). Come illustrato nello studio di caso fiammingo riportato in dettaglio all'interno del Focus, tale quadro teorico è stato concepito col preciso intento di stimolare un atteggiamento meta-riflessivo nei professionisti dell'educazione che operano nei servizi rivolti ai bambini nella fascia 0-6 anni (De Mets, 2018).



Rispetto al primo ambito di intervento, l'osservazione delle interazioni tra adulti e bambini e delle interazioni tra pari permette a educatori ed insegnanti di riflettere attorno a temi centrali nell'educazione e cura dell'infanzia quali: l'instaurarsi di relazioni significative che sostengano lo sviluppo del bambino sul piano affettivo e relazionale, il rispetto della naturale inclinazione dei bambini ad apprendere attraverso attività di esplorazione, gioco e scoperta, la possibilità di esprimersi attraverso differenti linguaggi – verbali e non verbali – in un'ottica proattiva e creativa. È attraverso il secondo ambito di intervento, quello legato alla formazione dei professionisti che si realizza attraverso il metodo del video coaching, che il lavoro osservativo sulle interazioni dei bambini con gli altri bambini e con gli adulti di riferimento diviene lo strumento non solo per riflettere rispetto all'importanza e alle modalità di promozione di prassi maggiormente inclusive ma anche per riformulare e ri-concettualizzare gli assunti impliciti, i valori e le convinzioni che orientano tali prassi, in un'ottica di confronto e scambio tra professionisti. In tal senso, il video-coaching è stato utilizzato all'interno degli studi di caso che compongono il Focus di questo numero della rivista sia come uno strumento riflessivo sia come un dispositivo formativo volto a favorire un apprendimento trasformativo all'interno dei gruppi di lavoro, poiché orientato non solo a dar voce all'implicito e a ri-concettualizzarlo, ma anche ad analizzare le prassi educative per ri-orientarle in una prospettiva inclusiva.

Alcuni dati sul contesto: la formazione iniziale e in servizio di educatori e insegnanti in Italia

In seguito alla recente riforma sulla Buona Scuola (Legge 107/2015; D.L. 65/2017) è stato superato il sistema di scissione tra i servizi socio-educativi e la scuola dell'infanzia creando un sistema educativo integrato dalla nascita fino ai 6 anni sotto la responsabilità del Ministero dell'Istruzione. Tale riforma ha introdotto importanti cambiamenti, soprattutto in relazione alla formazione iniziale degli educatori di

nido, e ha aperto nuovi fronti di riflessione rispetto allo sviluppo professionale in servizio di educatori di nido e insegnanti di scuola dell'infanzia.

La formazione universitaria è ora obbligatoria per gli educatori di nido (laurea triennale in classe L-19) come già lo era per gli insegnanti di scuola dell'infanzia (laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria). Sebbene la durata dei corsi di laurea per la formazione iniziale di educatori e insegnanti sia diversa, la loro struttura segue gli stessi principi guida (Nigris 2004; Balduzzi, Pironi 2017):

– un approccio multidisciplinare basato sul campo delle scienze dell'educazione;
– un curriculum integrato che combina l'apprendimento teorico e l'apprendimento esperienziale (come si evince dall'importanza attribuita ai laboratori e al tirocinio all'interno di tali corsi di studi);
– un forte partenariato tra Università e servizi educativi e scolastici territoriali locali (che si sostanzia nelle attività congiunte connesse al tirocinio formativo).

L'interazione reciproca tra la conoscenza teorica e l'apprendimento esperienziale che caratterizza il contenuto del curriculo di entrambi i corsi di laurea è considerata lo snodo cruciale attorno al quale l'habitus riflessivo di educatori e insegnanti prende progressivamente forma, andandosi a rafforzare ulteriormente durante la formazione in servizio. Lo sviluppo professionale continuo, infatti, è diventato obbligatorio sia per il profilo dell'educatore che per quello dell'insegnante e la responsabilità per l'adempimento di tale obbligo è affidata direttamente alle istituzioni educative e scolastiche all'interno delle quali tali professionisti operano: comuni e cooperative sociali per gli educatori della prima infanzia; comuni e istituzioni statali (Istituti Comprensivi) per gli insegnanti della scuola dell'infanzia.

Mentre esiste un'ampia letteratura che dimostra come la qualità educativa dei servizi per l'infanzia sia strettamente correlata alla competenza professionale di educatori e insegnanti – e come quest'ultima sia il risultato di un processo di formazione continuo – i risultati di tali ricerche mostrano anche che l'offerta di formazione iniziale e in servizio, di per sé, non sia una condizione sufficiente a garantire un'elevata qualità educativa dei servizi (OCSE, 2012). In tal senso, gli esiti dello studio CoRe (Competence Requirement in ECEC) evidenziano che – per migliorare e sostenere la qualità dell'offerta educativa – non solo è necessario un professionista competente, ma anche un sistema competente che contribuisca alla professionalizzazione del personale in relazione alle mutevoli esigenze della società (Vandenbroeck e Urban, 2011). A questo proposito, sono state individuate lacune nella ricerca, soprattutto in relazione al contenuto delle proposte formative, nonché in relazione al loro effettivo contributo nel rispondere alle sfide che i servizi per l'infanzia si trovano oggi ad affrontare (Peeters et al., 2015). Nel contesto italiano, ciò chiama direttamente in causa la funzione dei coordinatori pedagogici e il loro ruolo nel facilitare una progettazione partecipata delle iniziative di sviluppo professionale, collegando le esigenze percepite dai team di educatori e insegnanti con la ricerca e la sperimentazione per il miglioramento delle pratiche educative attuate all'interno dei servizi (Lazzari, Picchio, Musatti, 2013). Gli studi di caso condotti all'interno del progetto TRACKs e presentati in questo numero intendono colmare questo gap nella letteratura facendo luce su come ricerca, formazione in servizio e sperimentazione possano contaminarsi reciprocamente generando un terreno fertile per la crescita professionale di educatori e insegnanti all'interno dei contesti educativi in cui essi operano.

Erasmus+

Riferimenti bibliografici

Balduzzi L. e Pironi T. (2017), *L'osservazione al nido. Una lente a piu dimensioni per educare lo sguardo.* Milano, Franco Angeli.

De Mets J. (2018), *Inspiratieverslag uit de lerende netwerken. Hefbomen naar rijke kansen. De leraar én lerarenopleider maken het verschil.* Accessibile in lingua originale sul sito del progetto '*Kleine Kinderen, Grote Kansen*': https://cdn.webdoos.io/kleinekinderengrotekansen/e466dc020df866057bb868df027a1ffb.pdf

Lazzari A., Picchio M. e Musatti T. (2013), Sustaining ECEC quality through continuing professional development: systemic approaches to practitioners' professionalisation in the Italian context. *Early Years*, 33(2), 133-145.

Nigris E. (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione.* Carocci, Roma.

Peeters J., Cameron C., Lazzari A., Peleman B., Budginaite I., Hauari H. e Siarova H. (2015), *Educazione e cura della prima infanzia: condizioni di lavoro, formazione e qualità dei servizi –Un'analisi sistematica della letteratura.* Dublino: Eurofound. Accessibile al link: www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef1469it1.pdf

OCSE (2012) *Encouraging Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC). Research brief: Qualifications, education and professional development matters*. Accessibile in lingua originale: www.oecd.org/education/school/49322232.pdf

Vandenbroeck M. e Urban M. (2011), "Sistemi educativi competenti cercasi": esiti e prospettive da un progetto di ricerca europeo. *Bambini in Europa*, 2/2011, pp. 7-9.

Lucia Balduzzi

Il contributo della video-analisi nel campo della ricerca nella prima infanzia*

Nelle scuole per l'infanzia l'uso dei video non rappresenta una novità nell'ambito della documentazione delle attività educative e in quello della ricerca empirica. I video sono utilizzati per raccontare l'organizzazione delle giornate al nido o alla scuola dell'infanzia, le attività che si svolgono, i momenti di routine come quelli di gioco libero. Più recente è l'utilizzo di questo strumento nel campo della formazione iniziale e in servizio del personale educativo e docente, a supporto di processi riflessivi orientati all'innovazione educativa e didattica.

Parole chiave
video-analisi, ricerca, formazione, rassegna della letteratura

Lucia Balduzzi *Docente di Educazione alla Corporeità e metodologia del gioco, Alma Mater Studiorum, Università di Bologna.*

Caratteristica degli studi analizzati

Il presente contributo intende fornire alcune indicazioni rispetto a come, sul piano teorico e della ricerca empirica, la video-analisi stia diventando uno strumento sempre più utilizzato e con quali finalità essa venga proposta a educatori e insegnanti della Scuola dell'infanzia, in particolar modo nei processi orientati al contrasto all'esclusione e alle povertà educative, allargando lo sguardo anche agli ordini di scuola superiori. Esso rappresenta una sintesi dell'analisi della letteratura condotta in seno al progetto TRACKs; in questo testo ci concentreremo prevalentemente sui maggiori filoni di ricerca emergenti e sulle proposte operative che ne conseguono, lasciando ad altre letture gli approfondimenti di natura metodologica e tecnica (Migliarini, Lazzari, Balduzzi et al., 2019).

L'esercizio di mappatura di articoli, report di ricerca, saggi e volumi pubblicati in lingua inglese, italiano, olandese e polacco (in relazione ai paesi coinvolti nel progetto TRACKs) che riportavano studi legati all'impiego della video-analisi in contesti educativi e scolastici, ha dato come primo risultato quello di dimostrare che questa metodologia è ampiamente utilizzata nella formazione degli insegnanti, con alcune differenze legate al grado scolastico. La video-analisi, infatti, viene impiegata prevalentemente nella formazione in servizio nei contesti di scuola primaria e secondaria come strumento utile a sollecitare la riflessività dei gruppi di docenti rispetto alla valutazione dell'efficacia delle proprie pratiche didattiche (Blomberg, et al, 2014; Borko, et al, 2008; Meyer, 2012; Rossi, et al, 2015; Santagata, 2013; Seidel et al, 2011; Xu et al, 2019). In tali contesti, solo alcuni studi si concentrano, invece, sul tema dello sviluppo professionale e su una riflessione più ampia rispetto alla propria professionalità (Bannink, 2008; Kersting et al, 2014; Seidel et al, 2011) a dimostrazione del fatto che qualità della didattica e riflessività professionale non sempre vanno a braccetto, nella scuola primaria e secondaria, con pratiche anche raffinate di documentazione e osservazione. Nelle ricerche realizzate in contesti legati all'infanzia la video-analisi è strettamente correlata, invece, allo studio di visioni e strategie centrate sul tema della relazione e orientate a coinvolgere in processi riflessivi e di empowerment non solo educatori e insegnanti ma anche altri soggetti che partecipano all'attività educativa (genitori, comunità, bambini) (Bove, 2009; Cescato, et al., 2015; Tobin & Davidson, 1989; Tobin & Davidson, 1990; Tobin et al, 2008). Le tematiche che più spesso vengono studiate tramite questo approccio sono quelle connesse all'ambito della diversità e dell'inclusione, anche in una prospettiva interculturale, proprio perché questa metodologia permette di includere nella riflessione le aspettative dei genitori migranti, facendole dialogare

* Il presente articolo è pubblicato sulla base di *peer review*; la scheda di valutazione è conservata presso la redazione della rivista.

con le prospettive che educatori e insegnanti tracciano rispetto ai loro bambini (Bove, 2007; Bove & Mantovani, 2015; Mantovani, 2007; Tobin, 2004; Tobin, 2013; Pileri, 2018). Un ulteriore tema trattato nel contesto dell'Early Childhood Education and Care (ECEC) è quello dell'interazione tra i bambini e gli operatori, con una centratura specifica sul rapporto tra le interazioni comunicative degli educatori ed i comportamenti emergenti osservati nei bambini (Mantovani et al, 2000; Pianta et al, 2013). Le ricerche e gli studi analizzati mettono in luce come questa strategia risulti molto efficace nello stimolare un cambiamento nel modo in cui i professionisti pensano e inquadrano i problemi, incidendo su come osservano e interpretano comportamenti e intenzionalità fino a mutare radicalmente il loro paradigma di riferimento, mostrando quindi l'efficacia di questa metodologia in percorsi di formazione specie gruppali: la dimensione collettiva e di equipé infatti risulta centrale in questi studi, che si pongono in una prospettiva differente rispetto a quanto avviene nei percorsi di coaching e supervisione individuale, in linea con la tradizione del micro-insegnamento (Bove, 2007). Cercheremo di analizzare sinteticamente tutti e tre gli ambiti di ricerca rilevati in letteratura, facendo riferimento, per ciascuno, alle principali ricerche analizzate soprattutto italiane.

Uno strumento per promuovere la riflessione, l'empowerment e la consapevolezza

L'analisi di video in questo campo, che deriva dagli studi pionieristici di Tobin e Davidson (1990) sulla video-etnografia, può essere molto utile per facilitare riflessioni e discussioni collettive capaci di far emergere le voci dei partecipanti e, più in generale, di tutti gli attori coinvolti nelle comunità scolastiche. Come sostiene Bove (2009), infatti, nel corso dell'analisi di video le immagini visionate possono essere contestualizzate: esse quindi diventano espressione concreta dell'agito quotidiano nei servizi. Allo stesso tempo, però, il fatto che esse divengano oggetto di indagine (e che possano essere viste e riviste diverse volte, soffermandosi ora sulla narrazione ora sulla micro-interazione), le rende un testo utile alla categorizzazione allargando la riflessione su un piano più ampio e generale. In tal senso, questo strumento sembra permettere una raccolta dati più valida di quella stimolata tramite domande di intervista, nel senso che pare maggiormente sollecitare le voci dei partecipanti, aumentare la loro consapevolezza e, dunque, la loro portata evocativa (ibidem) consentendo la costruzione di un pensiero critico che potremmo definire 'polivocale' cui partecipano professionisti e ricercatori. I ricercatori, infatti, propongono o sollecitano alcune interpretazioni dei dati raccolti a educatori ed insegnanti, negoziandole con loro (Tobin & Davidson, 1990). Così facendo, si viene a creare un luogo condiviso in cui l'autorità interpretativa non è demandata soltanto al ricercatore ma, al contrario, viene arricchita dal punto di vista di tutti gli autori che possono confutare, avvallare e integrare le analisi degli studiosi. Questa caratteristica risulta particolarmente vincente nel campo degli studi a matrice interculturale che esplorano le peculiarità dei servizi e delle scuole dell'infanzia in diversi paesi, come nel caso della ricerca, ormai ritenuta un classico, della comparazione delle scuole dell'infanzia in Cina, Giappone e Stati Uniti, i cui esiti furono pubblicati da Tobin, Wu e Davidson nel 1989 o ancora come avvenuto nella più recente indagine che indaga l'educazione interculturale nei servizi per l'infanzia in cinque paesi (Francia, Regno Unito, Italia, Germania e Stati Uniti) (Mantovani, 2007; Bove, 2007; Tobin, Mantovani, Bove, 2008). Il modello di questi studi, che utilizzano tutti il metodo dell'etnografia polivocale tramite video, si sviluppa sostanzialmente in tre fasi. Nella prima fase, i ricercatori esplorano le caratteristiche dei servizi e scuole per l'infanzia in ogni paese, realizzando il filmato di una giornata "tipo". Nella seconda fase, i ricercatori organizzano sessioni con educatori e insegnanti per guardare i video che hanno registrato, e prendono nota di qualsiasi osservazione e commento espresso dai professionisti durante la visione dei video e realizzano un filmato più breve, che contiene momenti significativi durante una giornata "tipo". Tale filmato diviene quindi oggetto, nella terza fase, di discussioni collettive, o focus group, realizzati con professionisti, genitori e membri della comunità scolastica. Nello studio di Cescato, Bove e Braga (2015), le autrici mettono in luce la valenza formativa di questo tipo di ricerca, avanzando la tesi che la video-analisi, nel sostegno dei professionisti, diviene ancora più efficace quando utilizza diversi strumenti di ricerca/formazione, ad esempio strumenti visivi e testuali. Nel loro studio, infatti, Cescato et al (2015) hanno utilizzato discussioni individuali e collettive raccolte in reazione alla proiezione di video e, successivamente, nei gruppi di lavoro hanno rivisto e discusso le verbalizzazioni di queste discussioni, dando a tutti l'opportunità di riflettere ulteriormente sulle azioni, sulle emozioni e sui pensieri emersi.

Uno strumento per affrontare temi legati alla diversità e all'inclusione

Come attestano i risultati di una serie di studi, la realizzazione di video e la loro analisi rappresenta un metodo di ricerca efficace nell'affrontare i temi e i problemi nel campo degli studi sulla diversità e sull'inclusione sociale (Tobin, 2004; Tobin, 2013; Mantovani, 2007; Bove, 2007; Tobin, Mantovani, Bove, 2008; Pirard, 2015; Pileri, 2018). Un esempio classico di questo gruppo di ricerche è rappresentato da quella interculturale coordinata da Joseph Tobin dal titolo "Bambini che attraversano confini", i cui risultati sono pubblicato su riviste e libri internazionali (Tobin, et al 2013; Tobin 2004; Tobin, Mantovani, Bove, 2008), e all'interno di riviste italiane (Bove, 2007; Mantovani, 2007). Questo studio analizza le modalità con cui i professionisti che operano nei servizi per l'infanzia di cinque diverse città (Milano, Parigi, Berlino, Birmingham e Phoenix) abbiano risposto alla presenza di bambini figli di immigrati di recente migrazione. Lo scopo della ricerca è quello di raccogliere ed analizzare vissuti e rappresentazioni, rispetto ai temi della diversità culturale, di genitori immigrati e non e dei professionisti dei servizi per l'infanzia all'interno dei cinque paesi considerati. La registrazione e l'analisi video è, in questo caso, finalizzata a sollecitare ed ascoltare la voce dei genitori e degli operatori rispetto alle esperienze di inclusione/esclusione nei servizi. Una delle caratteristiche più interessanti di questo studio, sul piano metodologico, consiste nel fatto che i professionisti di ciascun paese avevano la possibilità di confrontarsi con le immagini delle attività che venivano svolte negli altri paesi coinvolti nell'indagine, potendo così osservare e comprendere i diversi modelli educativi e le sottostanti pedagogie, a volte implicite, di educatori e insegnanti. Per quanto non sia semplice discutere nei contesti educativi e scolastici di argomenti controversi quali la diversità, l'inclusione ma anche il razzismo e gli stereotipi, la video-analisi può essere un potente strumento di facilitazione per avviare una discussione sulle interazioni filmate e sulle impressioni dei genitori e degli insegnanti su di esse. La dimensione collettiva e collegiale delle discussioni appare essere un elemento chiave in molti studi di questa natura. Florence Pirard (2015), che ha coordinato uno studio interculturale realizzato in cinque paesi europei (Belgio, Croazia, Francia, Grecia e Italia), evidenzia infatti che l'uso della videoregistrazione e della video-analisi risulta essere un metodo molto efficace per scalfire e trasformare le pratiche educative in una prospettiva inclusiva e, in generale, per migliorare la qualità dei servizi. Secondo Pirard (2015), l'analisi delle pratiche educative tramite l'uso di video è un processo interattivo che deve essere realizzato collettivamente, al fine di esplorare le ipotesi e le rappresentazioni dei professionisti e il loro effetto sul comportamento dei bambini. L'analisi collettiva dei video rappresenta l'elemento chiave in questo processo: la possibilità di guardare diverse sequenze della vita quotidiana più e più volte, analizzando il testo da diverse prospettive, con attenzione e rigore. Lo studio evidenzia che modificando il modo in cui i bambini sono inclusi nel servizio, gli educatori hanno l'opportunità di scoprire che i bambini possono esprimere abilità inaspettate (ibidem). Un ulteriore studio originale è quello condotto da Anna Pileri (2018), la quale utilizza la video-microanalisi come dispositivo per indagare le interazioni tra adulti e bambini al nido d'infanzia, nel quadro teorico della musicalità comunicativa. Focalizzando particolare attenzione sull'osservazione dell'intersoggettività, lo studio ha esplorato gli elementi di criticità e le potenzialità educative insite negli scambi tra bambini disabili provenienti da un contesto migratorio e adulti.



Uno strumento per riflettere sulle interazioni fra adulti e bambini

Un ultimo ambito di ricerca nel quale si utilizza in modo fecondo l'analisi di documentazione video è quella delle interazioni fra adulti (genitori e personale



© pressmaster - Adobe Stock

educativo) e bambini nei contesti legati alla prima infanzia In questi studi, le sequenze videoregistrate non vengono modificate e vengono utilizzate solo come rappresentazioni di un fenomeno (ovvero come esempi significativi) per attivare momenti di osservazione e, successivamente, la descrizione dei rapporti interpersonali tra i soggetti coinvolti. La video-analisi è intesa, in questo caso, come uno strumento utile per riprodurre il fenomeno indagato così come avviene naturalmente nei contesti per l'infanzia: la videoregistrazione, infatti, permetterebbe di osservare in modo analitico un fenomeno. Classico, in questo ambito, è lo studio sui modelli di ambientamento condotto da Mantovani, Saitta, Bove (2000): qui. le registrazioni video e la loro analisi sono utilizzate per descrivere le interazioni tra bambini ed educatori e, nello specifico, il comportamento dei bambini durante periodo dell'ambientamento, incrociando i dati raccolti relativi ai comportamenti degli educatori ma anche dei genitori e dei bambini nel corso di questo delicato momento. Le sequenze videoregistrate, infatti, sollecitano l'osservazione, l'analisi e la riflessione approfondita sulla costruzione delle relazioni interpersonali.

Un altro studio considerato classico, per quanto differente nella sua articolazione rispetto a quelli descritti precedentemente, è quello condotto da Pianta et al (2013), realizzato nel contesto statunitense. Il disegno di questo studio, di matrice comportamentista, prevede l'uso di video-registrazione e video-analisi come strumento per categorizzare e strutturare processi di intervento con i bambini. I partecipanti alla ricerca condotta da Pianta, partendo dalla visione di due brevi video, hanno identificato fino a cinque strategie che gli insegnanti utilizzano nelle loro interazioni con i bambini (ad esempio strategie per coinvolgere i bambini e mantenere la loro attenzione durante un'attività). Queste risposte strategiche sono state codificate in modo accurato e, successivamente, ogni strategia è stata identificata dall'insegnante e codificata secondo la logica del corretto/non corretto, in relazione allo standard di precisione precodificato per il video considerato.

Concludendo

Negli ultimi due decenni la realizzazione di video nei contesti educativi 0-6 e la loro analisi ha modificato il modo in cui vengono realizzati i percorsi di ricerca azione e ricerca-formazione. I tre focus di ricerca sui quali ci siamo concentrati sottolineano come la video-analisi possa essere un potente strumento per far sì che le voci dei partecipanti, specialmente di quelli che vengono da comunità multi-marginalizzate, emergano attraverso narrazioni e discussioni collettive che coinvolgano tutti gli attori della comunità educativa. Gli studi qui esaminati, che promuovono la riflessione, l'empowerment e la consapevolezza degli operatori, delle famiglie e della comunità, possono essere particolarmente utili quando si affrontano ricerche che, come per il TRACKs, mettono al centro



la necessità di far incontrare e dialogare voci diverse e affidano la responsabilità ermeneutica non solo al ricercatore ma anche ad educatori ed insegnanti. Da un lato, infatti, questo strumento permette la costruzione di una narrazione collettiva e polivocale, rispettosa delle diverse soggettività che una ricerca sempre coinvolge, ma allo stesso tempo fornisce spunti interessanti rispetto all'innovazione delle strategie attraverso le quali gli insegnanti possono diventare co-ricercatori e progettisti di percorsi innovativi che promuovono la diversità e l'inclusione. Tutti gli studi qui recensiti hanno considerato la video-analisi come un potenziale strumento per il futuro della ricerca qualitativa nei contesti educativi e scolastici in generale e, in particolare, in quelli rivolti alla prima infanzia. Sicuramente, essa risulta avere un potenziale dirompente per cambiare il paradigma che orienta oggi la formazione degli insegnanti, e promette di diventare uno strumento utile per documentare le pratiche degli educatori e sostenerne la riflessività in sede collegiale in relazione ai temi della diversità, dell'interazione e dell'inclusione.

Riferimenti bibliografici

Bannink A. (2008), *How to capture growth? Video narratives as an instrument for assessment in teacher education*. Teaching and Teacher Education, 25, pp. 244-250.

Blomberg G., Sherin M.G., Renkl A. et al. (2014), *Understanding video as a tool for teacher education: investigating instructional strategies to promote reflection*. Instructional Science. Volume 42, Issue 3, pp. 443-463.

Borko H., Jacobs J., Eiteljorg E., Pittman M.E., (2008), *Video as a tool for fostering productive discussion in mathematics professional development*. Teaching and Teacher Education.

Bove C. (2007), *Metodologie visuali e contesti dialogici. Educazione Interculturale*, Vol. V, n. 3 (ottobre 2007), Erickson, Trento.

Bove C. (2009), *Metodologie visuali e formazione. Analisi di due esempi di ricerche*. In, Bove C. (Ed) Ricerca Educativa e Formazione. Contaminazioni Metodologiche, Franco Angeli, Milano.

Bove C., Mantovani, S. (2015), *Pedagogie implicite e aspettative reciproche nel dialogo tra genitori immigrati e insegnanti nella scuola dell'infanzia*, Rivista Italiana di Educazione Familiare n.1, pp. 9-31.

Cescato S., Bove C., Braga P. (2015), *Video, formazione e consapevolezza. Intrecci metodologici*. Form@re. Open Journal per la Formazione in Rete. Vol. 15, n. 2, pp. 61-74.

Kersting N.B., Sherin B.L. Stigler J.W. (2014), *Automated Scoring of Teachers' Open-ended responses to Video Prompts: Bringing the Classroom-Video-Analysis Assessment to Scale*. Educational & Psychological Measurement, Vol. 74(6), 950-974. Maj A. (2011).

Mantovani S. (2007), *Bambini e genitori immigrati nelle scuole dell'infanzia in cinque paesi*, in Educazione Interculturale, Vol. V, n. 3, Erickson, Trento, pp. 323-340.

Mantovani S., Saitta L., Bove C. (2000), *Attaccamento e Inserimento. Stili e Storie delle Relazioni al Nido*, Franco Angeli, Milano.

Meyer F. (2012), *Les Videos D'Exemples de Pratique Pour Susciter le Changement*. Revue Internationale de Pedagogie de L'Enseignement Superieur, Vol. 28, n. 2.

Migliarini V., Lazzari A., Balduzzi L., De Mets J., Slusarczyk M. (2019), *The Contribution on Video-Analysis in Early Childhood Education an Care Research*, Giornale Italiano della Ricerca Educativa, XII, 23, pp. 106-121.

Pianta R. C., Burchinal M., Jamil F. M., Sabol T. Grimm K., Hamre B.K., Downer, LoCasale-Crouch J., Howes C. (2013), *A Cross-lag analysis of longitudinal association between teachers' instructional support identification skills and observed behavior*, Early Childhood Research Quarterly.

Pileri A. (2018), Disabilità, migrazione e musicalità comunicativa al nido d'infanzia. Video-ricerca in azione. Orientamenti pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione, 65(374), 663-673.

Pirard F. (2015), Elaborare un progetto d'azione educative e analizzare le pratiche con l'ausilio della video-registrazione: indicazioni metodologiche. In Guida Metodologica ERATO. Accogliere la diversità nei servizi educativi per l'infanzia (0-6 anni). Analizzare, valutare, innovare, pp. 37-48.

Rossi P.G., Fedeli L., Patrizia M., Bramucci A., Lancioni C. (2015), *The Use of Video Recorded Classes to Develop Teacher Professionalism: the experimentation of a curriculum*, Journal of E-Learning and Knowledge Society, Vol. 11, n. 5, pp. 111-127.

Santagata R. (2013), *Un Modello per l'utilizzo del video nella formazione professionale degli insegnanti*, Form@re, n. 79, Vol. 12, pp. 58-63.

Seidel T. Sturmer K., Blomberg G., Kobarg M., Schwindt K. (2011) *Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others?* Teaching and Teacher Education, 27, pp. 259-267.

Tobin J., Wu D.K.Y., Davidson D. (1989) Italian Translation. (2000), *Infanzia in 3 Culture. Cina, Giappone, Stati Uniti*, Raffello Cortina, Milano.

Tobin J., Davidson D. (1990), *The ethics of polyvocal ethnography: empowering vs. textualizing children and teachers*, International Journal of Qualitative Studies in Education, 3:3, 271.

Tobin J. (2004), *Children of immigrants in early childhood settings of five countries: a study of parent and staff beliefs*, Research Project, Bernard Van Leer Foundation.

Tobin J., Karasawa M., Suech Y. (2004), *Komatsudani then and now: continuity and change in a Japanese pre-school*. Contemporary Issues in Early Childhood, Vol. 4, n. 2, pp. 128-144.

Tobin J., Mantovani S., Bove C. (2008), *Methodological issues in video-based research on immigrant children and parents in early childhood settings*, in Phenomenology and Human Science Research Today.

Tobin J., Arzubiaga A., Adair J. (2013). (Eds). *Children Crossing Borders. Immigrant Parents and Teacher Perspectives on Preschool*. New York: Russel Sage Foundation. Van Es E. A.

Xu L., Aranda G., Widjaja W., Clarke D. (2019). *Video-Based Research in Education*. Cross-Disciplinary Perspectives.

Jan De Mets, Sofie Verschaeve

"From blurred to sharp": il video-coaching come strumento per riflettere sull'importanza di interazioni educative di qualità nei servizi per l'infanzia*

Nell'ultimo decennio nelle Fiandre (la parte settentrionale del Belgio), è emerso un interesse crescente rispetto al tema della qualità dell'offerta educativa rivolta ai bambini che frequentano la scuola dell'infanzia. Il video coaching, come è emerso dal progetto TRACKs, è un potente strumento di riflessione su idee, atteggiamenti e pratiche quotidiane agite dai singoli professionisti che lavorano nei servizi educativi per la prima infanzia. Se utilizzato in modo supportivo e incoraggiante, il video-coaching si rivela uno strumento particolarmente efficace per la crescita professionale di educatori e insegnanti.

Parole chiave
video-coaching, interazioni adulto-bambini, diversità e inclusione, Fiandre

Jan De Mets *Ricercatore presso il Centro di Ricerca Interdiplinare sulla Diversità e l'Apprendimento dell'Università di Ghent.*

Sofie Verschaeve *Docente presso l'Artevelde University College di Ghent.*

In questa sede, vorremmo condividere l'esperienza realizzata all'interno dello studio di caso belga con lo scopo di mettere in luce quanto l'implementazione del metodo del video-coaching possa migliorare la qualità educativa dei servizi per la prima infanzia promuovendone l'inclusività e l'attenzione verso le diversità. Il video coaching è uno strumento facilmente accessibile che, se accompagnato da pratiche riflessive, può contribuire ad accrescere la consapevolezza di educatori ed insegnanti (a livello individuale o in team) rispetto all'importanza di favorire interazioni di qualità tra adulti e bambini – e tra bambini stessi – soprattutto in contesti caratterizzati da diversità socio-culturale. In tal senso il video-coaching può creare contesti educativi più inclusivi e promuovere concretamente pari opportunità educative per tutti i bambini.

I centri per la prima infanzia che offrono un servizio di qualità sono quelli che sono costantemente orientati a sostenere lo sviluppo globale di ogni bambino consentendo a ciascuno di realizzare le proprie potenzialità. Tuttavia, nelle Fiandre molti di questi servizi risultano essere più accessibili per le famiglie della classe media e meno accessibili per le famiglie che provengono da un background socio-economico svantaggiato. Le rappresentazioni implicite di educatori e insegnanti così come le loro convinzioni circa la cura e l'educazione dei bambini possono avere delle notevoli ripercussioni sullo sviluppo delle potenzialità di ogni bambino. Può succedere infatti che involontariamente alcuni stereotipi, generalizzazioni e pregiudizi si insinuino nelle pratiche educative quotidiane rischiando così di riprodurre involontariamente le disuguaglianze sociali piuttosto che contribuire a ridurle.

Dare agli educatori la possibilità di rivedere le loro pratiche educative attraverso i video offre molte opportunità per '*rendere esplicito l'implicito*'. In questa fase, è fondamentale il ruolo di colui che – in veste di coordinatore pedagogico o *pedagogical coach* – facilita la riflessione e stimola l'emergere di nuovi punti di vista ponendo domande capaci di sostenere una progressiva messa in discussione dei propri pregiudizi educativi. Il video coaching diviene in questo senso uno strumento potente che permette all'educatore di notare aspetti della relazione educativa che non erano mai stati presi in considerazione prima. Questo crea sorpresa e stupore negli educatori che per la prima volta hanno la possibilità di avere un quadro complessivo del loro agire in situazione con i bambini. Questo permette inoltre di cogliere dimensioni della relazione con i bambini che non sono facili da comprendere quando

* Il presente articolo è pubblicato sulla base di *peer review*; la scheda di valutazione è conservata presso la redazione della rivista.

ci si trova immersi nella quotidianità educativa dei servizi. Infine, la possibilità di poter condividere queste nuove piste di riflessione con i colleghi e i ricercatori permette la costruzione di un contesto di effettiva crescita professionale sia del singolo sia del gruppo.

Il processo di video coaching nello studio di caso fiammingo

Il progetto TRACKs nel contesto belga è stato caratterizzato da sei fasi, come illustrato di seguito.

Fase 1: *partire col piede giusto, tutti insieme*

Iniziare bene è un passo importante per garantire il successo di un progetto educativo. Nella prima fase abbiamo infatti chiarito i valori alla base del progetto coinvolgendo i professionisti educativi (educatori e insegnanti), i loro coordinatori e il servizio di orientamento pedagogico della città di Gand (esterno rispetto alla gestione dei centri educativi).

Colui che coordina il gruppo dei professionisti educativi (*pedagogical coach*) ha il compito di facilitare il processo di costruzione di una reciproca fiducia tra tutte le figure professionali coinvolte garantendo un clima favorevole all'interno del gruppo e la trasparenza di tutte le procedure operative del progetto. Fin dall'inizio, è stato importante spiegare il 'perché' è stata scelta la metodologia del video coaching: per sostenere la crescita professionale degli operatori e per promuovere pratiche maggiormente inclusive e orientate alle esigenze dei bambini nei servizi per la prima infanzia. Pertanto, non si tratta di valutare la condotta degli educatori ma di collaborare con loro al fine di incentivare la loro crescita professionale.

Un buon clima di gruppo è necessario per creare un contesto sicuro, uno spazio "privilegiato" dove sia possibile una riflessione critica sulle pratiche e sulle modalità di interazione con i bambini.

I professionisti, così come i genitori dei bambini filmati, hanno firmato il consenso informato per dare il loro permesso alle riprese video. Ci preme sottolineare che il professionista educativo è e rimane il proprietario delle immagini video: decide cosa può (o non può) essere filmato, quali frammenti possono essere (o non essere) utilizzati per le sessioni di formazione in gruppo, con chi i frammenti video possono essere (o non essere) condivisi. In questo contesto, orientato alla crescita professionale degli operatori coinvolti, gli educatori e gli insegnanti vengono considerati i principali "attori e protagonisti del processo di cambiamento" pertanto risulta fondamentale garantirne l'autonomia e autodeterminazione.



Cruciale risulta essere il ruolo del *pedagogical coach* come facilitatore della riflessione all'interno del gruppo di lavoro. Il *coach* si pone come obiettivo primario quello di creare un senso di fiducia reciproca nel gruppo, presupposto ineludibile di qualsiasi percorso volto a favorire la crescita professionale di educatori e insegnati. All'interno di questo processo formativo il caso belga si è orientato a considerare i tre bisogni base all'interno della "teoria dell'autodeterminazione":

1. necessità di autonomia,
2. necessità di coinvolgimento e
3. necessità di sviluppare nuove competenze.

Si tratta di "vitamine necessarie per promuovere la crescita" degli operatori coinvolti sia come persone che come professionisti. Per questa ragione i ricercatori che hanno partecipato al progetto in qualità di *coach* si sono costantemente interrogati sul loro operato: 'Stiamo rispettando a sufficienza l'autonomia dei professionisti con cui stiamo lavorando? Siamo riusciti ad instaurare con loro una relazione di fiducia? Ci stiamo adoperando abbastanza per farli sentire competenti?

"Ci vuole un'atmosfera positiva e aperta per ottenere qualcosa su cui riflettere da un semplice frammento video. Non devi avere la sensazione di essere giudicato o che i tuoi errori vengano registrati". (educatrice)

La ricerca ha messo in evidenza che il video-coaching è più efficace quando esiste un solido quadro di riferimento per la strutturazione dell'osservazione. Avere un framework di riferimento consente di chiarire il modo in cui vengono guardate le immagini video-registrate avendo a disposizione anche "un linguaggio comune". Il framework offre una visione olistica e al tempo stesso permette di fare emergere spunti di riflessione da micro-

interazioni con i bambini e tra bambini. Alla luce di tali premesse, prima di iniziare a raccogliere i dati video, abbiamo spiegato ai professionisti il framework che sarebbe stato utilizzato durante le sessioni di video-coaching.

Il framework concettuale che abbiamo utilizzato nel nostro studio di caso si fonda sul modello di monitoraggio della qualità educativa dei servizi per l'infanzia elaborato dall'organizzazione olandese NCKO (2009) e adattato al contesto fiammingo all'interno del progetto '*VerBEELDing*' (Bracke, Hostyn, & Steverlynck, 2014)[1]. Ci siamo inoltre ispirati al quadro teorico proposto dal progetto fiammingo "*Kleine Kinderen, Grote Kansen*" (trad. "Bambini Piccoli, Grandi Opportunità"). In questo progetto emerge che le interazioni tra adulti e bambini possono definirsi *interazioni di qualità* quando il professionista è capace di:

1) *offrire ai bambini occasioni per sviluppare un "linguaggio ricco"*, perchè il bambino ha bisogno di parlare, spiegare ed esprimersi. Al bambino piace avere l'opportunità di parlare. Il bambino comprende meglio un linguaggio adattato al suo livello linguistico. Il bambino impara da un feedback linguistico costruttivo in modo naturale e spontaneo.
2) *creare "relazioni calde"*, perchè il bambino cerca risposte affettive. Il bambino vuole stare insieme agli altri e giocare. Al tempo stesso, ha bisogno di struttura e sicurezza.
3) *stimolare azioni e attività cognitive, di scoperta e di ragionamento*, perché il bambino desidera capire il mondo che lo circonda e crescere.
4) *stimolare azioni creative ed espressive*, perché il bambino desidera sperimentare.

1. Il modello elaborato dall'organizzazione NCKO per il monitoraggio della qualità nei servizi per l'infanzia si basa su un quadro teorico scientificamente fondato che attinge ad un ampio corpus di ricerche incentrate sull'analisi delle interazioni tra adulti e bambini nei contesti educativi (Consortium Childcare, Gevers Deynoot-Schaub et al., 2009).

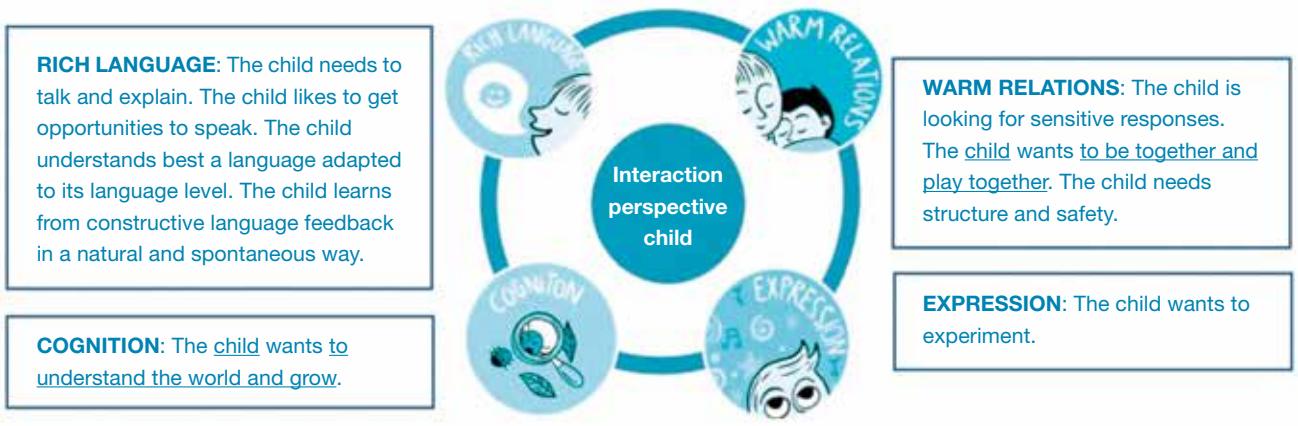
Questi principi orientativi, basati sulle ricerche che hanno analizzato le interazioni tra professionisti e bambini, sono rilevanti per tutti i bambini, ma lo sono in modo particolare per quelli più vulnerabili e a rischio di esclusione sociale. Utilizzare tale quadro di riferimento può essere utile a generare discussioni costruttive all'interno del gruppo di lavoro in quanto può offrire prospettive inedite per leggere e interpretare la realtà educativa. In questo modo sono i componenti del gruppo di lavoro ad identificare possibili spazi di miglioramento, affermando: *"su questo o quel tema riteniamo che la scuola dell'infanzia abbia ancora possibilità di crescita"* oppure *"questo è un aspetto di criticità con il quale ci stiamo confrontando"*

In tal senso è il gruppo di lavoro stesso a decidere quale debba essere il focus delle video-registrazioni, sulla base delle riflessioni che sono emerse in sede di discussione e confronto collegiale sul framework di riferimento.

"Mi sembra che il quadro di riferimento sulle interazioni di alta qualità possa offrire uno spunto concreto e positivo dal quale iniziare a riflettere. Si presenta semplice e accessibile per il lavoro educativo. Incoraggia la riflessione critica, sia individualmente che in gruppo. Nel loro lavoro di ogni giorno con i bambini, i professionisti possono davvero fare la differenza!". (coordinatore)

Fase 2: *le riprese*

Chi filmerà? E quando? Durante un momento di gruppo con molti bambini o in un momento di relazione uno-a-uno con il bambino? È meglio registrate l'inizio della giornata, il momento della merenda, un momento di transizione, un gioco...? Queste decisioni possono essere prese dall'educatore o dall'insegnante, in relazione ai principi e ai valori che sono alla base del progetto. Nel nostro studio di caso abbiamo



Fonte: "*Kleine Kinderen, Grote Kansen*" (website). Illustrazione di Laura Janssens.



cercato di filmare sia i bambini sia gli insegnanti per cogliere le relazioni e le interazioni reciproche.

"È bello poter decidere da soli cosa si può filmare, cosa no, su cosa si discuterà. Penso che la libertà di decisone sia importante". (insegnante)

L'idea è stata quella di raccogliere frammenti video brevi, circa 10 minuti raccolti attraverso un dispositivo semplice come uno smartphone. Il filmato è stato usato così come è stato registrato senza montaggio. Sono stati registrati e raccolti due o tre video per ogni professionista.

"Con brevi immagini video si vede già molto, c'è già molto materiale su cui discutere e su cui riflettere". (educatore)

Fase 3: *le sessioni di video-coaching*

Le sessioni di coaching hanno avuto avvio attraverso una serie di domande stimolo volte a orientare l'attenzione degli educatori verso l'intenzionalità dei bambini. Riportiamo di seguito, a titolo esemplificativo, alcune domande stimolo che sono state proposte agli educatori e insegnanti con i quali abbiamo lavorato: '*quali sono le iniziative dei bambini? Quali sono le loro intenzioni? Quali sono le loro esigenze?*' La ricchezza del video coaching sta nel fatto che partendo dalla prospettiva dei bambini si arriva poi a comprendere la prospettiva dei professionisti educativi coinvolti. La prospettiva dei bambini porta poi alla prospettiva del professionista.

"È importante rivolgere l'attenzione ai bambini più silenziosi o vulnerabili: fermando il video e riguardandolo più volte, si può vedere meglio ciò di cui hanno bisogno e come si inseriscono nell'attività di gioco." (educatore)

Ponendo domande riflessive è possibile stimolare una maggiore consapevolezza e, di conseguenza, lo sviluppo di una maggiore competenza professionale. Il professionista vede e "dà voce" alle sfide educative che caratterizzano l'interazione con i bambini. Partendo dallo stupore che si genera nel vedere la ricchezza delle interazioni dei bambini, possono svilupparsi nuove intuizioni sull'agire professionale. In questo modo si crea un contesto dove stimolare l'autostima e il desiderio di imparare dei professionisti, promuovendone l'empowerment.

"Guardando i frammenti video, ho potuto rivedere i miei preconcetti su un certo bambino. Pensavo che non fosse mai stato coinvolto nell'attività, invece ho potuto vedere dalle immagini video che partecipa." (educatore)

"Avevo vissuto l'attività come molto impegnativa e caotica, sentivo di non avere il controllo della situazione. Ma guardando le immagini, posso riscoprire il punto di vista dei bambini. Penso che i bambini non l'abbiano vissuta come me. In questo modo ho potuto cambiare il mio punto di vista su questo". (educatore)

"Vedi cose che ti perdi durante l'interazione. Per esempio: i bambini che condividono e apprendono tra di loro. Mi ha sorpreso vedere quanto i bambini imparino l'uno dall'altro. Ho visto la loro autonomia e ho guadagnato più fiducia in me stessa." (insegnante)

Fase 4: *discutere le immagini video in gruppo*

Dalle fasi precedenti abbiamo appreso quanto sia importante creare un contesto di apprendimento collettivo fondato sulla reciprocità, dove la riflessione di gruppo possa avvenire in modo sicuro, non giudicante e orientato alla crescita professionale. In questo modo, educatori e insegnanti hanno l'opportunità di crescere

come individui e come gruppo fino a diventare '*professionisti riflessivi in un sistema competente*' (Vandenbroeck e Urban, 2011) dove lavorano insieme verso una pratica educativa più inclusiva. Il gruppo di lavoro può usare frammenti di video e foto per la documentazione pedagogica, ad esempio un'immagine che è importante per un professionista per parlare delle interazioni può anche essere usata in un team per rendere più "visivo" e concreto l'apprendimento collettivo. I vantaggi formativi del video-coaching si concretizzano nella possibilità di guardare alle stesse pratiche e vedere cose diverse, avere prospettive diverse e arrivare poi a co-costruire una visione condivisa. In questo senso avere tante prospettive diverse diviene un elemento chiave per affrontare la complessità in contesti caratterizzati da diversità socio-culturale.

Attraverso il video coaching un gruppo di lavoro può condividere idee e riflessioni su come garantire interazione di qualità tra i bambini e tra bambini e adulti con lo scopo di creare pari opportunità per tutti i bambini e su come creare un ambiente più inclusivo. Questo rende i processi di cambiamento intrapresi all'interno del servizio sostenibili nel tempo, generando solidarietà tra tutte le parti coinvolte e focalizzando l'attenzione sul percorso educativo piuttosto che sul prodotto.

"Discutere di immagini video in gruppo offre l'opportunità di vedere i lati positivi di ogni membro del team educativo. È stato bello vedere che il coach che guidava la riflessione all'interno del gruppo sottolineasse i lati positivi, e apprezzasse il nostro lavoro...". (educatore)

Fase 5: *valorizzazione di momenti di condivisione con i genitori*

Rispettando tutti i prerequisiti necessari (trasparenza, proprietà, consenso informato) è possibile usare i dati raccolti per coinvolgere anche genitori e bambini nel processo di ricerca. Dopo aver creato un'atmosfera positiva e di fiducia la possibilità di avere dei dati video da mostrare può essere un potente mezzo per costruire un dialogo positivo con le famiglie (mostrando ad esempio come il loro bambino gioca e interagisce nel contesto educativo). Alla luce di questo, abbiamo avuto l'occasione di creare momenti di condivisione con le famiglie utili a creare un clima di rispetto e fiducia capace di favorire il benessere primario del bambino. In un caso, ad esempio, una madre si è sentita sollevata nel vedere che il proprio bambino, che ha difficoltà a parlare (anche se riesce perfettamente a comunicare in altri modi), è stato in grado di comunicare bene in classe con l'insegnante e con i compagni.

Fase 6: *valutazione*

Alla fine del progetto è stato intrapreso un percorso di valutazione orientato a riflettere sull'intero processo e sui contenuti attraverso una serie di domande: abbiamo raggiunto i nostri obiettivi? Potremmo creare nuove piste di riflessione a partire dalle sfide emerse? Abbiamo raggiunto nuove consapevolezze su come gestire le sfide dell'esclusione? Possiamo usare la struttura del progetto e le riprese video in altre attività di formazione? Cosa può fare colui che gestisce le sessioni di video-coaching per sostenere la crescita professionale di un servizio?

Considerazioni conclusive

Alla fine del progetto TRACKs, i professionisti coinvolti ci hanno confermato che il video coaching è stato per loro un potente strumento di riflessione. In particolare, è emerso che lavorare sulle interazioni attraverso l'uso dei video consente di scoprire nuove dimensioni che caratterizzano la relazione educativa dentro i servizi. Grazie ai video è possibile vedere come gli educatori interagiscono, si comportano, vedono i bambini, e come le loro personali aspettative hanno un impatto sulle interazioni con i bambini.

Inoltre, la possibilità di condividere nuovi punti di vista, prospettive educative e intuizioni con i colleghi all'interno delle occasioni di video-coaching, permette la co-costruzione di una cultura del servizio orientata alla riflessività. L'esperienza generata dal progetto TRACKs ha rafforzato la convinzione che il video coaching possa essere un utile strumento capace di sostenere i professionisti dell'educazione nella creazione di contesti di apprendimento inclusivi.

Riferimenti bibliografici

Bracke G., Hostyn I., Steverlynck A. e Verschaeve S. (2018). *VerBEELDing. Interactie in beeld, interactie in gesprek.* Gent: Artevelde hogeschool.

Flemish Minister of Education. *'Kleine Kinderen, Grote Kansen'*: https://www.grotekansen.be/ (English summary available).

Lazzari A. e Vandenbroeck M. (2014) Servizi aperti a tutti, *Bambini in Europa*, 1/2014, pp. 15-17.

Ryan R., Deci E. (2000) "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being". *American Psychologist*, 55, (1): pp. 68-78.

Vandenbroeck M. e Urban M. (2011) "Sistemi educativi competenti cercasi": esiti e prospettive da un progetto di ricerca europeo. *Bambini in Europa*, 2/2011, pp. 7-9. Accessibile per la consultazione al link: www.redattoresociale.it/media/_sistemi_educativi_competenti_cercasi_esiti_e_prospettive_da_un_progetto_di_ricerca_europeo

Chiara Dalledonne Vandini, Daria Quaglia, Daniela Turco Liverani

Sostenere la riflessività di educatori e insegnanti attraverso la video-analisi per creare contesti inclusivi: lo studio di caso italiano

Il caso italiano intende ripensare gli strumenti di formazione in servizio e la supervisione pedagogica, al fine di promuovere pratiche educative innovative e inclusive nei servizi per la prima infanzia. L'obiettivo è di promuovere il protagonismo dei bambini provenienti da diversi background socioculturali. La ricerca è resa particolarmente urgente in Italia dalla nuova normativa sull'istituzione del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino a sei anni (D.L. 65/2017). Il caso di studio si concentra su due servizi per l'infanzia situati nel comune di Bologna e intende far luce su come l'utilizzo dei video possa sostenere la riflessività dei gruppi di lavoro all'interno dei servizi per l'infanzia.

Parole chiave
video-analisi, riflessività collegiale, coordinamento pedagogico, inclusione

Chiara Dalledonne Vandini *Dottore di ricerca in Scienze Pedagogiche presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin", Università di Bologna.*

Daria Quaglia *Coordinatrice pedagogica presso Cooperativa Sociale CADIAI.*

Daniela Turco Liverani *Coordinatrice pedagogica presso Cooperativa Sociale CADIAI.*

Le due domande principali che hanno guidato il caso studio italiano sono:

– in che modo la video-analisi può promuovere e la crescita professionale di educatori e insegnanti all'interno dei servizi per l'infanzia in cui essi operano?
– in che modo la video-analisi può supportare la riflessione di educatori e insegnanti rispetto alle loro pratiche educative, in contesti sempre più caratterizzati da diversità socio-culturale?

Abbiamo deciso di realizzare lo studio a Bologna, collaborando con CADIAI una cooperativa sociale educativa che – nell'ottica della recente riforma sul sistema integrato – ha già avviato servizi rivolti a bambini da 0 a 6 anni. CADIAI da diversi anni collabora con il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna su due versanti: quello della formazione in servizio degli educatori (per la quale spesso si avvale di docenti dei corsi di laurea di Educatore nei Servizi per l'Infanzia e Formazione Primaria) e quello dell'accoglienza presso i suoi nidi e scuole dell'infanzia degli studenti tirocinanti che frequentano tali corsi universitari. Un'altra significativa peculiarità di CADIAI è che i coordinatori pedagogici nei loro servizi hanno un ruolo di primo piano in quanto sono responsabili della supervisione dei gruppi di lavoro educativo, della formazione in servizio di educatori e insegnanti, e del perseguimento e degli obiettivi del progetto pedagogico attraverso la progettazione di attività educativo-didattiche calibrate sugli interessi dei bambini che frequentano ciascun servizio. Inoltre, CADIAI ha avuto da sempre un interesse specifico sul tema dell'inclusione, dal momento che i suoi servizi si trovano in contesti urbani, caratterizzati da un elevato numero di bambini provenienti da background sociali e culturali estremamente differenti. Nello specifico del caso studio italiano, il coordinatore pedagogico e gli educatori di CADIAI hanno assunto il ruolo di co-ricercatori, in quanto si sono attivati per registrare e raccogliere i dati video relativi alle attività quotidiane che caratterizzano la vita dei servizi educativi all'interno dei quali si trovano quotidianamente a lavorare.



Metodologia

L'approccio metodologico adottato dal team di ricerca per la conduzione del caso studio italiano è stato quello della Ricerca-Form-Azione (Balduzzi, Lazzari 2018) con lo scopo di favorire un processo di riflessione capace di sostenere la crescita professionale e di creare contesti inclusivi. L'approccio della Ricerca-Forma-Azione si propone di creare un continuum tra la ricerca e lo sviluppo professionale (formazione in servizio), coinvolgendo operatori e insegnanti nella sperimentazione di pratiche educative innovative (azione). La sua caratteristica principale è proprio il coinvolgimento di educatori e operatori dei servizi per l'infanzia in qualità di co-ricercatori. Essi sono impegnati in processi di riflessione collettiva volti a generare un cambiamento trasformativo all'interno delle istituzioni educative a partire dall'analisi della situazione, dalla raccolta e dall'interpretazione dei dati. Questo porta alla pianificazione congiunta, alla documentazione e alla valutazione di progetti sperimentali. Data la natura partecipativa del processo di ricerca, è stato posto un particolare accento sulle questioni etiche per garantire che le azioni intraprese all'interno dei progetti siano rispettose dell'intenzionalità dei partecipanti – vale a dire operatori e bambini – e contribuiscano a valorizzare la loro agentività (Mortari e Mazzoni, 2010).

Progettazione della ricerca: fasi operative

Il progetto si sviluppa in tre fasi principali:

1. Prima fase: a) i ricercatori hanno condotto *osservazioni narrative all'interno dei servizi* per familiarizzare con le esperienze di vita quotidiana di bambini e adulti. Le note sul campo sono state trascritte e analizzate tematicamente dal gruppo m di ricerca prima degli incontri con gli operatori; b) Parallelamente a questo processo, ogni gruppo educativo si è occupato di *videoregistrare e selezionare i video delle attività educative ritenute rilevanti* (video brevi della durata di circa 10 minuti, focalizzati sull'interazione adulto-bambino e basati sull'iniziativa degli educatori). Il servizio 1 ha realizzato 10 video, di cui 7 sono stati utilizzati per la discussione; il servizio 2 ha realizzato 12 video, di cui 7 utilizzati.

2. Seconda fase: *sessioni di video-coaching e focus group* nelle quali i video-frammenti selezionati sono stati guardati e discussi collettivamente all'interno di ciascun gruppo educativo insieme ai ricercatori (quattro incontri in totale). Il ruolo dei ricercatori durante questi incontri – che hanno coinvolto sia gli educatori sia i coordinatori pedagogici – è stato quello di facilitare il processo di problematizzazione delle situazioni osservate, di portare l'attenzione sulle diverse intenzionalità in gioco (quella dell'educatore e quella del bambino) e la co-costruzione di nuovi significati che possano orientare processi trasformativi sul piano pedagogico e su quello dell'agire educativo (Bove, Cescato 2013).

3. Terza fase: *somministrazione dei "questionari di follow-up* a tutti gli educatori coinvolti nel progetto con l'obiettivo di comprendere meglio il loro punto di vista sulla ricerca in relazione soprattutto a quelle azioni che essi reputano utili per aumentare la riflessività e la crescita professionale.

Professionisti coinvolti

I professionisti coinvolti all'interno del caso studio italiano, condotto nell'ambito del progetto TRACKs, sono stati molteplici: educatori e insegnanti (numero totale: 16); coordinatori pedagogici (numero totale: 2), selezionati tra due servizi per l'infanzia situati nella città di Bologna.

Gli educatori e gli insegnanti coinvolti nella ricerca lavorano all'interno dei servizi da un periodo variabile tra i due e i dieci anni, mentre i coordinatori pedagogici lavorano da dieci o più anni. I due servizi si trovano in due diverse aree della città di Bologna: il primo

servizio (Servizio 1) si trova in un'area residenziale popolata perlopiù da famiglie di classe media con basso indice migratorio, mentre il secondo (Servizio 2) si trova in un'area interna alla città, popolata da famiglie che presentano un background migratorio e provengono da contesti sociali e culturali estremamente differenti.

Fasi del progetto e principali risultati

Prima fase: Osservazioni del gruppo di ricerca all'interno dei servizi per l'infanzia

Le osservazioni sono state utilizzate durante il processo di ricerca per facilitare l'emergere delle complesse dimensioni educative che caratterizzano la quotidianità dei servizi. Attraverso l'analisi dei temi emersi nelle osservazioni il gruppo di ricerca ha individuato alcuni temi ricorrenti a seconda della fascia di età.

Per la fascia di età 1-2 anni, il tema più ricorrente è stato l'attenzione all'interazione verbale e non verbale con i bambini di origine migrante che non parlano ancora bene l'italiano. Il gruppo di ricerca ha evidenziato l'importanza di tenere conto anche del canale non verbale all'interno dei momenti di scambio comunicativo con i bambini. Lo sguardo, i gesti, e i movimenti del corpo sono spesso il canale non verbale privilegiato dai bambini non madrelingua (e.g. bilingui) e se l'educatore non presta attenzione a queste modalità di comunicazione rischia di creare un contesto non inclusivo.

Per la fascia di età di 2-3 anni, uno dei temi principali emersi è stato il coinvolgimento o il non coinvolgimento dei bambini in attività strutturate. Il gruppo di ricerca ha notato che il gioco libero è utilizzato solo occasionalmente come spazio intenzionale per sostenere lo sviluppo delle competenze emergenti di comunicazione e interazione dei bambini: in questo senso il ruolo degli educatori durante il gioco libero sembra essere più legato alla supervisione piuttosto che alla facilitazione educativa e alla mediazione delle iniziative dei bambini. Tutti questi temi emersi dalle osservazioni sono stati poi discussi collettivamente durante i focus group con gli educatori e i coordinatori pedagogici dei due servizi considerati. La sezione seguente mostra come le sessioni di focus group mediate dall'uso della video-analisi possono divenire momenti in cui riflettere criticamente sulle dimensioni di complessità che caratterizzano la vita quotidiana dei servizi.





Seconda fase: focus-group e video-coaching

Dopo il periodo di osservazione del gruppo di ricerca, presso i due servizi considerati sono stati svolti dei focus group accompagnati dall'uso dei video come strumenti di formazione e riflessione. Sono state realizzate due sessioni di focus-group per ciascun servizio. Il materiale video da visionare durante i focus group è stato selezionato direttamente dagli educatori e dai coordinatori pedagogici in base a ciò che per loro era più significativo e in linea con gli obiettivi generali del progetto.

Durante i focus group, i video sono stati visionati molteplici volte con lo scopo di promuovere la consapevolezza dei professionisti coinvolti, stimolare l'emergere di nuovi punti di vista, riflessioni e modalità divergenti di leggere e interpretare la realtà educativa.

La sezione che segue affronta due dei temi che sono emersi con maggiore forza durante la visione dei video insieme agli educatori e al coordinatore pedagogico.

1. *Rendere le pratiche educative più inclusive, concentrandosi sull'intenzionalità non dichiarata dei bambini.* Attraverso i focus group è emerso che non sempre l'intenzionalità degli educatori coincide con quella dei bambini. In particolare, ciò che ha suscitato maggiore interesse, è che un atteggiamento che per l'educatore potrebbe essere interpretato come mancanza di partecipazione in realtà, osservando più volte il video, mostra come i bambini esibiscano modalità differenti di partecipare alle attività proposte dagli educatori. Di conseguenza nella lettura della complessità educativa potrebbe essere importante per gli educatori sviluppare un maggiore senso critico quando si apprestano a considerare la partecipazione o meno dei bambini ad un'attività. In altre parole, un bambino che inizialmente può sembrare distratto o non partecipante può in realtà aver interpretato l'attività in modo differente.

   "*A volte non si vedono le cose o le azioni positive quando si è impegnati a svolgere un'attività... Quando si guardano i video, F. sta effettivamente facendo qualcosa di positivo, provando i materiali e così via*". (Educatore 5, Servizio 1, corsivo aggiunto)

2. *Il secondo tema si concentra su come le identità multiple dei bambini possono essere legittimate e promosse attraverso la mediazione degli adulti*, guidando il processo di co-creazione di significati collettivi all'interno dei gruppi di bambini. In particolare, Gli educatori hanno individuato la pratica della lettura come uno dei momenti più significativi nel quale favorire questo aspetto. Durante i focus group gli educatori hanno sottolineato che la lettura è un'attività che costituisce una parte centrale della routine quotidiana, e che viene svolta anche più volte durante la stessa giornata. La lettura è particolarmente utilizzata nel servizio e in classe con un alto numero di bambini di origine migrante per aiutarli a raggiungere la conoscenza della lingua italiana.

   "*Questa è un'attività che facciamo ogni giorno con i bambini, quindi vedere e analizzare come i bambini rispondono e come viene svolta è qualcosa che ehm è interessante per noi, se la confrontiamo con altre attività che facciamo qui ogni giorno. È un'attività che facciamo anche più di una volta al giorno. Poi penso che quando leggiamo, non abbiamo una prospettiva globale sui bambini, perché siamo impegnati a leggere o a fare in modo che ci sia un buon livello di attenzione e di ascolto. Quindi, ci mancano molte cose che possono essere catturate attraverso il video. Questo per me aiuta a riflettere su come una pratica possa essere inclusiva, ehm l'obiettivo dell'attività era riflettere sulla diversità, mantenendo un dialogo con il libro e con i bambini*". (Educatore 1, Servizio 1)

L'Educatore 1 pone l'accento su come la video-registrazione e la video-analisi possano essere un utile mezzo per fornire un feedback su una pratica consolidata, come la lettura, che può essere utilizzata per creare un ambiente inclusivo, promuovere lo sviluppo del linguaggio, ma anche affrontare questioni importanti come la diversità. Rivedere l'attività di lettura può fornire intuizioni sulle interazioni che possono passare inosservate, e che possono portare i bambini a cambiare il loro comportamento e il loro atteggiamento, poiché sentono di non ricevere sufficiente attenzione (Tobin, Mantovani, Bove, 2008). Durante il focus group è stata prestata attenzione a come il video ha sollecitato la riflessione su come dare la parola a tutti e provare ad ascoltare attivamente i bambini. Infine, un'altra importante questione che è stata discussa dagli operatori del settore riguarda il modo in cui la videoregistrazione delle attività di lettura ha aiutato gli educatori a capire cosa potrebbero fare meglio per sviluppare ulteriormente le capacità linguistiche dei bambini, mettendo in atto pratiche inclusive. Il coordinatore pedagogico del Servizio 1 parla molto chiaramente di questo argomento:

"*Il nostro obiettivo principale quando abbiamo iniziato a registrare i video era quello di concentrarci su*

azioni che rendessero migliori le nostre pratiche relative all'apprendimento delle lingue. In una delle nostre classi abbiamo il 99% di bambini di origine migrante che hanno bisogno di imparare l'italiano per avere successo nella scuola primaria. Così, la video-registrazione e la video-analisi ci hanno aiutato a capire cosa possiamo fare meglio nella nostra pratica per insegnare l'italiano ma anche [...] concentrandoci non solo sui nostri atteggiamenti ma anche sull'intenzionalità e l'interazione dei bambini". (Coordinatore pedagogico 1, Servizio 1)

Queste riflessioni mostrano il potenziale dell'utilizzo della video-analisi come strumento per fornire una guida pedagogica ai professionisti e per assisterli nel loro sviluppo professionale in servizio. In questo senso, la visione dei video in un'ottica di crescita professionale e di formazione ha il potenziale di stimolare discussioni arricchenti tra gli educatori e gli altri professionisti, aiutandoli a (ri)pensare le loro pratiche educative consolidate. Come sostengono Tobin e Davidson (1990), ciò che conta davvero non è il video in sé, ma il discorso che si genera intorno ad esso.

Terza fase: questionari di follow-up

Dopo i focus group abbiamo somministrato "questionari di follow-up" a tutti gli educatori coinvolti nel progetto, con l'obiettivo di comprendere meglio le loro esperienze e i loro punti di vista sul processo di video-coaching. In particolare, le domande che abbiamo posto miravano a capire quali aspetti di questa metodologia rappresentano un'opportunità di crescita con l'obiettivo di far emergere i vissuti e le percezioni degli educatori. Le risposte ai questionari hanno mostrato che, per gli educatori che hanno partecipato al progetto, avere occasioni nelle quali rivedere e analizzare i video più volte rappresenta una concreta opportunità di riflessione e di crescita professionale. Dai questionari è emersa la consapevolezza degli educatori che partecipare alle sessioni di video coaching gli permette di sviluppare uno sguardo critico e complesso sulle interazioni educative che li vedono protagonisti. Alla luce di questa consapevolezza gli educatori hanno infatti sottolineato che per garantire concretamente la loro crescita professionale sarebbe utile avere più tempo e occasioni istituzionalizzate per potersi focalizzare su questo processo riflessivo.

"*Quando mi sono visto più volte ho avuto l'opportunità di pormi domande sul mio atteggiamento nei confronti dei bambini*". (Educatore del servizio 2)

"*Oltre a uno strumento appropriato per le riprese video, è necessario avere più momenti di discussione per vedere e riflettere insieme sulle situazioni registrate al fine di attuare azioni o comunque più adeguate alle esigenze emergenti dei bambini*". (Educatore del servizio 2)

Le risposte e le argomentazioni degli educatori ci hanno aiutato a focalizzarci su quelle dimensioni



che gli stessi operatori considerano fondamentali per garantire la crescita del servizio stesso e di tutti i professionisti coinvolti. Queste dimensioni costituiscono il nucleo dei *key-success factors* che illustriamo nel paragrafo seguente.

Riflessioni sulle sfide e le opportunità nell'uso del video-coaching: key-success factors

Il caso di studio italiano ha cercato di mostrare i benefici del video-coaching come strumento di ricerca e riflessione volto a sostenere la crescita professionale di educatori e i insegnanti in servizio. L'uso del video coaching all'interno di un progetto di ricerca-form-azione permette di sostenere processi di co-costruzione di nuove conoscenze capaci di incentivare un processo di cambiamento orientato ad assumere una direzione sempre più inclusiva. In questo senso il video coaching può aiutare i professionisti a ridefinire i loro obiettivi educativi, così come a trovare le possibilità di cogliere e comprendere i bisogni e l'intenzionalità dei bambini. In questa sezione del caso studio italiano ci concentreremo sui key-success factors, ovvero quelle dimensioni e azioni che hanno permesso al progetto di promuovere la crescita professionale e le pratiche inclusive all'interno dei servizi considerati.

1. *Formazione iniziale per tutti gli operatori coinvolti.* Tale formazione ha avuto lo scopo di sensibilizzare tutte le figure educative coinvolte all'uso della videoanlisi come pratica riflessiva capace di favorire la crescita professionale dell'equipe educativa dei servizi per la prima infanzia. Lo scopo di questa fase preliminare è stato quello di creare un terreno di obiettivi comuni, di condivisione e di rispetto reciproco.
2. *Ruolo dei coordinatori pedagogici*. Il ruolo di mediazione dei coordinatori pedagogici si è mostrato indispensabile in ogni fase del progetto. Il coordinatore pedagogico è infatti quella figura capace di dare continuità al punto di vista esterno del ricercatore e al punto di vista interno al servizio dell'educatore. Attraverso questa costante attività di mediazione il coordinatore pedagogico diviene una figura professionale indispensabile per sostenere i cambiamenti e la crescita dei professionisti. La sua attività di mediazione non si limita sono al dare continuità tra "esterno" e "interno" ma anche al saper dare una continuità temporale capace di tenere conto della storia del servizio (passato), delle sfide che caratterizzano la sua quotidianità (presente) e degli obiettivi di crescita (futuro).
3. *Tempo e spazio per la riflessione sui dati video.* Come è emerso anche dagli esiti dei questionari uno degli elementi che maggiormente può favorire il successo del video coaching è la possibilità di avere uno spazio e sopratutto il tempo da dedicare a questa attività. I professionisti coinvolti hanno sottolineato come sarebbe utile avere questo tipo di lavoro calendarizzato e sistematico sia per realizzare le riprese video sia per poterci riflettere e lavorare sopra.
4. *Avere strumenti di analisi dei video e di organizzazione delle sessioni di video coaching capaci di stimolare un approccio riflessivo* (i.e tool box). Questi strumenti possono aiutare i professionisti coinvolti ad adottare e sviluppare nuove competenze analitiche attraverso le quali leggere e interpretare le situazioni educative dentro le quali si trovano ad agire.
5. *Dati video come strumenti per costruire un patrimonio condiviso di pratiche per il servizio.* Wenger (2010) nel definire le dimensioni che caratterizzano una comunità di pratiche sottolinea che il valore della cultura che si crea all'interno del servizio è dato dall'insieme di conoscenze, strumenti, metodi e artefatti attraverso i quali si costruisce la memoria stessa del servizio. I dati video, in questo senso, diventano uno strumento utile per documentare le pratiche educative degli operatori e di conseguenza essenziali per la costruzione di un patrimonio condiviso di conoscenze ed esperienze.

Riferimenti bibliografici

Balduzzi L. e Lazzari A. (2018), Ricerca-Form-Azione: implicazioni pedagogiche e metodologiche del fare ricerca con gli insegnanti. In G. Asquini (Ed.), La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive (pp. 63-74). Milano, Franco Angeli.

Bove C. e Cescato S. (2013), Cultures of education and rituals of transition from home to the infant toddler center. Observing interactions and professional development. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 8(2), pp. 27-44.

Mortari L. e Mazzoni V. (2010), La ricerca con i bambini. Rassegna bibliografica. *Infanzia e Adolescenza*, 10(4), pp. 5-29.

Tobin J. e Davidson D. (1990). The ethics of polyvocal ethnography: empowering vs. textualizing children and teachers. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3(3), pp. 271-283.

Tobin J., Mantovani S. e Bove C. (2010), Methodological issues in vide-based research on immigrant children and parents in early childhood settings. In M. Tarozzi e L. Mortari (Eds.), Phenomenology and Human Science Research (pp. 204-225). Charlottesville: Zeta Books.

Wenger E. (2010), Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In Social learning systems and communities of practice (pp. 179-198). Springer, London.

Magdalena Ślusarczyk

Per coinvolgere tutti i bambini… Servizi per l'infanzia inclusivi per bambini e famiglie che provengono da gruppi svantaggiati: lo studio di caso polacco*

Lo studio di caso polacco è incentrato sull'utilizzo del metodo del video-coaching come strumento che consente a educatori e insegnanti di interpretare e comprendere meglio i bisogni dei bambini, con riferimento specifico ai bambini con disabilità e a quelli che provengono da contesti di svantaggio socio-economico. Tuttavia, consideriamo il metodo del video-coaching utile per tutti i gruppi di bambini in quanto contribuisce a rendere visibile l'intenzionalità di ogni bambino, facilitando la promozione di interazioni maggiormente inclusive.

Parole chiave
video-coaching, formazione e supervisione, inclusione, Polonia

Magdalena Ślusarczyk *Docente di sociologia presso l'Università Jagiellonian di Cracovia.*

La Polonia è un paese in cui il settore dell'educazione e cura per l'infanzia è stato fortemente influenzato dalle riforme introdotte a seguito della transizione alla democrazia neoliberale nel 1989. Per questa ragione, i servizi rivolti ai bambini in età prescolare risentono di un contesto politico in continua evoluzione, che non sempre pone al centro il benessere e l'educazione dei bambini, ma che piuttosto – soprattutto di recente – cerca di far leva su richieste di natura populista. Nel complesso, c'è un'enorme discrepanza regionale tra il contesto urbano (soprattutto delle grandi città) e le aree rurali, con una copertura dei servizi molto eterogenea e non sempre organizzata. Inoltre, la privatizzazione del settore ha portato a due conseguenze principali: da un lato, una maggiore disponibilità di servizi soprattutto per i genitori provenienti da classi benestanti e, dall'altro, la stratificazione nella frequenza dei servizi fin dalla prima infanzia, in quanto l'offerta educativa privata è considerata di livello superiore rispetto a quella degli enti pubblici che dispongono di risorse economiche più limitate. Negli ultimi anni si sono riscontrati molti cambiamenti, primo tra tutti l'estensione del diritto a frequentare la scuola dell'infanzia a tutti i bambini di tre anni; tuttavia, c'è ancora molto lavoro da fare e uno dei temi "caldi" riguarda proprio l'inclusione dei bambini con disabilità e dei bambini provenienti da famiglie a basso reddito.

Se i bambini in età prescolare possono manifestare talvolta difficoltà a comunicare i loro bisogni all'interno del gruppo, i bambini con disabilità possono manifestare difficoltà ancora maggiori: spesso non è facile scoprire e capire cosa li infastidisce o cosa vorrebbero. Inoltre, ai bambini con disabilità non sempre è garantito l'accesso ai centri di consulenza psicologica o pedagogica, soprattutto nel caso in cui questi risiedano in zone rurali o piccole città. Gli insegnanti che operano nei servizi per l'infanzia, inoltre, spesso non hanno una formazione specifica nell'ambito della pedagogia speciale o sulle tematiche legate all'autismo. Quindi i genitori si trovano ad agire in modo intuitivo, cercando di trovare le soluzioni migliori per i loro figli, oppure si ritirano dai servizi educativi per evitare l'escalation di comportamenti indesiderati. Tutti questi elementi ci hanno convinto a mettere i bambini con disabilità al centro della nostra ricerca e a cercare di introdurre il metodo del video coaching come strumento per comprendere meglio e interpretare i bisogni dei bambini. Contemporaneamente abbiamo tenuto conto dello status socio-economico della famiglia di provenienza dei bambini, in quanto siamo consapevoli che questa è la

* Il presente articolo è pubblicato sulla base di *peer review*; la scheda di valutazione è conservata presso la redazione della rivista.

dimensione che più influenza le disuguaglianze sociali tra bambini in Polonia.

In via preliminare, ci preme sottolineare che consideriamo il metodo del video-coaching utile per tutti i gruppi di bambini, non solo per quelli che provengono da contesti di svantaggio o con disabilità. Infatti, migliorare le competenze degli insegnanti e lavorare per rendere l'intenzionalità di ogni bambino visibile e riconosciuta in generale aiuta a creare gruppi socialmente più inclusivi.

Il sistema di servizi per l'infanzia nel contesto polacco

Tutte le riflessioni intorno ai problemi e alle sfide che il sistema educativo polacco si trova ad affrontare, devono prima guardare a come questo particolare sistema sociale e istituzionale si è sviluppato nel contesto territoriale e sociale. In particolare, il sistema educativo soffre in generale di un livello estremamente elevato di instabilità politica. Invece di procedere con la dovuta cautela e attenzione nello sviluppo di politiche educative di lungo periodo, i governi che si sono succeduti nel corso del tempo hanno considerato le riforme educative come un "campo di battaglia" politico (Ślusarczyk 2010). Ciò significa che l'intero sistema educativo – a partire dai servizi per l'infanzia fino alla scuola secondaria – risente per il mancato investimento di fondi sufficienti e per il fatto che non venga rivolto a questo settore un'attenzione politica all'interno di una visione di ampio respiro. Inoltre, negli anni passati abbiamo assistito ad un processo di progressiva riduzione del ruolo dello Stato nella governance dei servizi per l'infanzia. Tale processo, che ha preso avvio nella fase di trasformazione post-socialista del ruolo dello Stato, è stato accompagnato parallelamente da un progressivo dis-investimento nelle politiche di sostegno sociale (*welfare state*).

Inoltre, considerando il fatto che perseguire un titolo di istruzione a livello secondario e terziario è diventata una scelta quasi ovvia per le giovani generazioni di polacchi (Długosz 2013, Szafraniec 2013, Inglot-Brzęk 2012), possiamo ben comprendere come i genitori abbiano cominciato a pensare e riflettere su quali siano i migliori percorsi educativi possibili per i loro figli, insistendo sul fatto che le scuole di ogni grado (secondaria, primaria e infanzia) dovrebbero offrire programmi educativi di alta qualità. In questo contesto, si è assistito ad un progressiva crescita dell'offerta di servizi educativi per l'infanzia a gestione privata, caratterizzati da programmi sempre più personalizzati e ambiziosi. La presenza sempre più crescente di tali istituzioni, oltre ad assolvere alla tradizionale funzione conciliativa consentendo ai genitori di partecipare al mercato del lavoro, rischia di creare ulteriori disuguaglianze nel momento in cui i bambini si apprestano ad entrare alla scuola primaria, in quanto coloro che frequentano le scuole d'infanzia private di solito beneficiano di gruppi più piccoli e di un più alto rapporto insegnanti-bambini, oltre che di un'offerta educativa più vicina alle richieste della scolarizzazione formale. In tale contesto, attuare riforme scolastiche ben ponderate in grado di garantire pari opportunità educative ai bambini diventa estremamente difficile. Queste considerazioni non implicano tuttavia che non ci sia la volontà di modificare uno status quo insoddisfacente come quello attuale. Al contrario, possiamo distinguere diversi cambiamenti significativi in corso d'opera. Questi processi di cambiamento potrebbero richiedere molto tempo, ma in parte hanno già contribuito a migliorare, e continuano a farlo, la situazione del settore dei servizi per l'infanzia in Polonia. Molti attori e organizzazioni non governative lavorano instancabilmente per ridurre l'evidente problema delle disuguaglianze regionali, cercando al contempo di far fronte ai limiti che caratterizzano l'organizzazione dell'offerta educativa prescolare a livello statale e locale. La maggior parte di questi apprezzabili sforzi sono investiti nell'aumentare l'accessibilità ai servizi educativi per l'infanzia e, in particolare, nel favorire l'accesso dei bambini ai servizi indipendente dal loro status sociale, dalle loro diverse te (dis)abilità, dall'identità etnica e religiosa e così via.

Il contesto polacco è anche caratterizzato da un accumulo di disuguaglianze che si sovrappongono in modo intersezionale. La prima ragione di ciò è lo sviluppo regionale disomogeneo, sia sul continuum rurale-urbano, ma anche per quanto riguarda il cosiddetto dibattito tra una "Polonia di serie A" e una "Polonia di serie B" (si veda ad esempio Gorzelak 2008), in cui si rileva come le parti orientali del paese soffrano ancora di sottosviluppo. Per tali ragioni, abbiamo deciso di realizzare il nostro progetto concentrandoci soprattutto su questa parte della Polonia. È interessante notare che ciò non ha comportato una mancanza di attenzione da parte dei governi locali. Come sostenuto da Ślusarczyk (2010), la maggioranza dei funzionari a livello comunale ha richiamato l'attenzione sulla notevole quota di bilancio locale destinata all'istruzione. Tuttavia, è stata data

priorità all'istruzione obbligatoria universale, per cui l'investimento pubblico raramente è stato sufficiente a coprire anche le scuole dell'infanzia

Il problema è ancora più evidente se si distingue la categoria dei bambini dai 3 ai 5 anni. Jan Herbst della Fondazione per lo Sviluppo dell'Infanzia ha dimostrato che solo il 34,3% dei bambini ha frequentato le scuole dell'infanzia nel 2003. In confronto, il numero per la popolazione della città era del 58,9%, mentre quelli che vivevano in campagna si trovavano in una posizione ancora più precaria. Nei piccoli villaggi e nelle città, dove si è riscontrata la maggior parte delle sacche di povertà e delle località con profondi problemi sociali, gli indicatori di partecipazione ai servizi per l'infanzia erano rispettivamente solo dell'8 e del 15% (Herbst 2005, Tarkowska 2006). In risposta a queste criticità, la Fondazione J.A. Komenski (IK) ha avviato un progetto d'azione rivolto specificatamente alle istituzioni educative per l'infanzia con l'obiettivo di contrastare la crescente emarginazione sociale dei bambini nati nelle piccole comunità rurali.

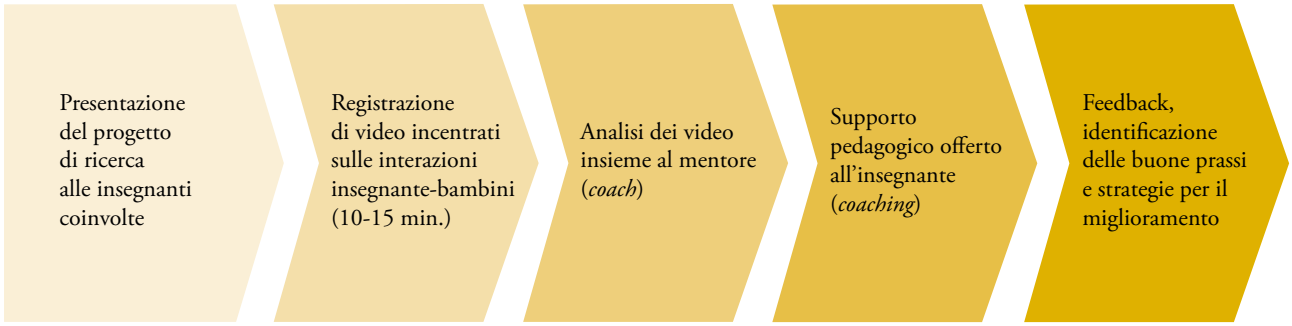
Instytut Komenskiego (IK)[1] è una ONG con una grande esperienza nel campo dell'educazione e che opera soprattutto nelle aree rurali, prevalentemente nel sud-est della Polonia (la parte che presenta maggiori difficoltà all'interno del paese anche in termini di accesso alla scuola dell'infanzia). L'IK realizza da oltre 10 anni progetti educativi in collaborazione con i governi locali per migliorare sia l'accesso ai servizi per l'infanzia che la qualità della loro offerta educativa. Attualmente l'IK gestisce 44 centri prescolari in quest'area, conduce corsi di formazione per gli educatori che lavorano con bambini da 1 a 3 anni, e ha attivato numerosi corsi di formazione in servizio per insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria e per persone della comunità interessate all'educazione dei bambini.

1. www.instytutkomenskiego.pl/

Ricerca e video coaching

Il modello pedagogico attualmente dominante nell'ambito dell'educazione prescolare in Polonia prevede un approccio prevalentemente incentrato sull'istruzione formale. Secondo questo approccio, si ritiene che l'educazione prescolare dovrebbe avvenire all'interno di istituzioni formali, le attività dovrebbero essere altamente strutturate e perseguire gli obiettivi esplicitati nelle Indicazioni Nazionali. I livelli di formazione e di motivazione professionale del personale che opera in tali servizi spesso riflettono le disparità territoriali e sociali entro cui tali istituzioni sono situate. Il modello educativo proposto dalla maggior parte degli esperti a livello internazionale, che comprende l'attenzione allo sviluppo globale e olistico del bambino, rimane il meno praticato in Polonia. Ciò crea ampi margini di miglioramento per quanto riguarda l'attuazione di pratiche educative fondate su principi pedagogici inclusivi come quelli promossi all'interno del progetto TRACKs.

I servizi per l'infanzia che sono stati oggetto dello studio di caso Polacco sono stati selezionati sulla base di diversi criteri. In particolare, il campionamento è stato condotto sulla base dell'intreccio tra due variabili: la prima legata disuguaglianze socio-economiche, con particolare attenzione alle disparità tra aree rurali e urbane, e la seconda legata alle modalità di finanziamento dei servizi, con particolare riferimento a enti finanziati da fondi pubblici ed enti finanziati da fondi privati. Questi due fattori hanno comportato la scelta delle istituzioni educative per l'infanzia entro le quali si è realizzata la ricerca. Il terzo asse di disuguaglianza considerato è la (dis)abilità dei bambini. I ricercatori del TRACKs hanno deciso di studiare come l'inclusività di tutti i bambini viene perseguita all'interno dei servizi per l'infanzia considerati. Il corpus della ricerca è costituito dalle registrazioni video e dalla loro analisi. Per quanto riguarda il disegno di ricerca, abbiamo seguito le seguenti procedure:



In ogni servizio oggetto dello studio di caso polacco sono stati realizzati diversi video in relazione ad attività considerate significative da parte delle insegnanti: in un secondo momento, attraverso la discussione nel team di lavoro, sono stati selezionati i frammenti più rappresentativi da analizzare attraverso il video coaching. Il video coaching è stato strutturato in tre fasi: guardare insieme, raccogliere le emozioni e suggestioni dei partecipanti e infine la fase riflessiva vera e propria in team.

La storia di Anna – stimolare la riflessività

Anna lavora in una delle 40 strutture educative per l'infanzia gestite dall'Istituto Komensky in collaborazione con i comuni della regione di Podkarpacie (Polonia sudorientale). Il progetto si chiama "Competent Kindergartners". Il lavoro è sostenuto attivamente dall'impegno dei genitori, in quanto le madri e i padri partecipano a workshop per i genitori, oltre ad operare come assistenti educatori sulla base di una turnazione programma all'interno di ciascun servizio. Lo sviluppo dei bambini in questi 40 istituti è sostenuto da logopedisti e psicologi che conducono lezioni individuali e di gruppo, oltre ad assistere genitori e insegnanti. Gli obiettivi principali sono: il miglioramento e l'uniformazione delle opportunità educative per i bambini delle aree rurali e la parità di accesso a un'educazione di alta qualità.

Nel giorno in cui i ricercatori si sono recati nel centro, Anna ha pianificato un'attività incentrata sulle opere di pittori famosi. Il gruppo era composto da 25 bambini, 17 erano presenti quel giorno. L'attività che è stata registrata per la riflessione con gli operatori era rivolta a bambini dai 3 ai 5 anni, a cui sono state mostrate una serie di foto – che ritraevano i quadri di pittori famosi – e che essi stessi avrebbero dovuto raccontare ai compagni così come le vedevano. I bambini erano tutti seduti in cerchio e ognuno di loro ha avuto la possibilità di disegnare liberamente un dettaglio dell'opera del pittore famoso che avevano scelto, e poi, con l'aiuto di tutto il gruppo, andavano (o correvano) a mettere il disegno nel posto corretto, come un pezzo di puzzle sul dipinto.





Durante la sessione di video coaching ad Anna è stato chiesto di descrivere le sue riflessioni dopo aver visto il video. Insieme al mentore che aveva il compito di stimolare la riflessione sui video ha analizzato sia il concetto di attività (1) che le sue decisioni (2):

1

C (coordinatore): *Sono tutti coinvolti*.

T (insegnante): *Sì, si aiutano a vicenda, si sostengono a vicenda. È un successo comune, tutti aiutano, è divertente da guardare. Ora si guarda da un'altra prospettiva, se sono dentro, non riesco a vedere tutti i bambini*.

C: *Lo svolgimento di questa attività ha richiesto molto tempo*.

T: *Sì, ma i bambini ne hanno bisogno – sono con loro da tre anni. Vengono da me e mi chiedono quando inizieremo le attività. Aspettano molto questo momento. Sono impazienti di fare sempre qualcosa di nuovo*.

C: *La loro naturale curiosità è stimolata*.

C: *E secondo te cosa li fa stare seduti per più di 10 minuti nel cerchio, tutti coinvolti e interessati?*

T: *Beh, è stato interessante per loro – nuove immagini reali, indovinare, disegnare, aiutarsi a vicenda*.

2

C: *Hai notato quali accorgimenti hanno facilitato i bambini nell'attività di ritaglio del cartoncino?*

T: *Beh, mi sono spostata diverse volte*.

C: *Esattamente. Per questo motivo, potevano aspettare con calma il loro turno, perché sapevano che saresti andata da loro con un cartoncino da ritagliare*.

C: *Ero molto entusiasta di quello che hai fatto all'inizio di questo gioco. Appena il primo bambino ha abbinato correttamente il suo pezzo, hai esclamato "Applausi" e hai battuto le mani*.

T: *Sì… E tutti i bambini lo hanno raccolto e poi tutti hanno ricevuto un applauso*.

C: *Esattamente – hai modellato un sostegno partecipativo ed entusiasta…*

T: *E in seguito [i bambini] sono stati molto interessati ai dipinti. Hanno anche dipinto i loro quadri personali. I quadri sono rimasti appesi tutta la settimana e i bambini continuavano a fare domande e a guardarli*.



Il video coaching è un momento di cambiamento di prospettiva, di riflessione e di raccolta e completamento dei ricordi scaturiti dall'attività educativa. Grazie al video coaching Anna ha avuto l'opportunità di tornare sull'attività stessa e di guardarla da molteplici punti di vista. Ha scoperto quanto fossero impegnati i bambini in quel momento e con l'aiuto del mentore che ha sostenuto la sua riflessività ha ricostruito ciò che l'ha aiutata a suscitare la curiosità dei bambini e a tenerli impegnati. Una delle riflessioni più importanti è stata che "essere nel mezzo dell'attività" mentre la si conduce non ci permette di vedere tutti i dettagli. Anna (così come anche gli altri insegnanti con cui abbiamo parlato) ha sottolineato che solo l'osservazione della situazione "a distanza", "dal di fuori", consentiva loro di cogliere nella sua interezza il processo attraverso il quale la situazione si era evoluta. Grazie al video-coaching le insegnanti hanno anche compreso meglio le ragioni o le cause che stavano alla base di certi comportamenti dei bambini – e delle dinamiche di interazione tra i bambini stessi – che esse non erano riuscite a cogliere nel momento in cui erano coinvolte nella conduzione dell'attività.



Considerazioni conclusive

Introducendo il metodo del video coaching e analizzando le registrazioni, l'insegnante può rafforzare alcuni comportamenti dei bambini e può lavorare in modo più consapevole con loro. Il metodo ci aiuta a dare ai bambini un feedback sulle loro risorse e sul loro modo di agire in aree specifiche in cui avranno successo. L'insegnante acquisisce conoscenze e competenze su come sviluppare la propria autostima e la propria agency educativa.

In Polonia l'educazione dei bambini dai 3 ai 6 anni viene realizzata secondo programmi che prevedono l'apprendimento formale attraverso attività strutturate rigidamente organizzate dagli insegnanti. Ogni programma deve essere conforme agli obiettivi esplicitati nel curricolo (Indicazioni Nazionali) e, tradizionalmente, gli insegnanti della scuola dell'infanzia riconoscono come una priorità del loro lavoro l'attuazione di un programma prederminato. Questo è dovuto al fatto che la mancata implementazione del programma ministeriale deve essere giustificata davanti al dirigente scolastico, il quale – a sua volta – è spesso valutato e giudicato del consiglio di amministrazione dell'istituto. La fonte di questa tensione è legata alle dimensioni storico-politiche della Polonia ovvero al periodo di eccessivo controllo del sistema educativo durante il socialismo. In questo contesto, l'implementazione di percorsi di supporto pedagogico rivolti alle insegnanti – quali il video coaching – permette di aprire la strada a nuove possibilità di riflessione e crescita per l'inclusione e l'accessibilità all'educazione di tutti i bambini. Inoltre, nell'attuale sistema educativo polacco non esiste il ruolo del coordinatore pedagogico (una volta si chiamava consulente metodologico). La persona responsabile del supporto allo sviluppo professionale degli insegnanti di scuola dell'infanzia è il dirigente scolastico ma, siccome egli si trova ad espletare sia funzioni di tipo pedagogico che di tipo amministrativo, non è in grado di essere ricoprire un ruolo di facilitatore sul piano formativo. Tuttavia, come parte del percorso di professionalizzazione degli insegnanti, abbiamo i cosiddetti "livelli di progressione di carriera": ad ogni livello un insegnante è supportato da un supervisore, di solito un insegnante più anziano ed esperto. Secondo noi il video coaching potrebbe essere un metodo importante per la collaborazione tra queste due figure educative e uno strumento di supporto allo sviluppo professionale degli insegnanti.

Infine, uno dei vantaggi più importanti del video coaching è l'assenza di giudizio e di valutazione: l'attenzione si concentra sull'osservazione, la comprensione e la ricerca collettiva di nuove strategie per raggiungere obiettivi educativi inclusivi. In Polonia, dove siamo abituati a giudicare e valutare ogni attività, soprattutto in ambito educativo, questo approccio rappresenta un'idea quasi rivoluzionaria.

Riferimenti bibliografici

Długosz P. (2013), Efekt odwrócenia–przypadek polskiego systemu edukacji. Teraźniejszość–Człowiek-Edukacja, 16(3).

Gorzelak G. (2008), Fakty i mity rozwoju regionalnego. Zarządzanie Publiczne, [4 (6)], pp. 73-89.

Herbst J. (2005, March), Uwarunkowania dostpu do wychowania przedszkolnego (Conditions of access to the preschool education). In conference "Alternative forms of preschool education".

Inglot-Brzęk E. (2012), Przemiany demograficzne a rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce. Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy, 26, pp. 216-229.

Tarkowska E. (2006), Ubóstwo i wykluczenie społeczne. Koncepcje i polskie problemy. In J. Wasilewski (red.), Współczesne społeczeństwo polskie. Dynamika zmian.–Warszawa: Scholar.

Szafraniec K. (2013), Młodzież na obszarach wiejskich w Polsce. Warszawa: Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN.

Ślusarczyk M. (2010), Spory o edukację wczoraj i dziś: społeczny, polityczny i kulturowy kontekst reform oświatowych-porównanie Polski i Niemiec. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.

Valeria Morgante

La video-analisi come strumento di riflessione: un'esperienza condotta all'interno del progetto AGIO

A trentuno anni dalla pubblicazione della Convenzione Internazionale dei Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, la video analisi si propone come strumento di riflessione e progressione professionale per un mondo adulto che si fa garante del diritto dei bambini a vivere la propria età della vita. Il contributo illustra un progetto di video analisi condotto nell'ambito del progetto AGIO volto a mettere al centro dell'intervento psicomotorio il bambino nella sua unitarietà e globalità.

Parole chiave
video analisi, osservazione, riflessione, diritti

Valeria Morgante *Laureata in Pedagogia presso l'Università di Bologna.*

La Convenzione Internazionale dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 1989 sancisce finalmente per la prima volta la specificità dell'infanzia, intesa come età della vita dotata di proprie caratteristiche che non la rendono assimilabile all'età adulta. Premesso questo, riconosce ai bambini e le bambine l'essere portatori individuali dei propri diritti al pari degli adulti, i quali divengono però fruibili e realizzabili solo se il mondo adulto se ne fa garante. Ecco che si afferma un paradosso: i bambini possiedono dei propri diritti, ma essi possono essere realizzati solo ed esclusivamente dagli adulti. È il mondo adulto dunque a dover garantire l'infanzia a bambine e bambini attraverso la cura. Garantire l'infanzia ai bambini significa garantire loro la cura del corpo perché nell'infanzia il bambino si esprime e conosce attraverso il proprio corpo. Come dimostra la riflessione pedagogica dalle sue origini, il corpo permette di mettere in rapporto il sé col mondo consentendo l'esperienza, tratto fondante la conoscenza. Quest'indissolubilità tra corpo e mente, oltre che essere lampante nel bambino, soggetto psicomotorio per eccellenza, è una costante che accompagna tutte le fasi di vita del soggetto, unitario e globale appunto. L'articolo 19 della Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza afferma che il mondo adulto ha il dovere di "tutelare il fanciullo contro ogni forma di violenza, di oltraggio o di brutalità fisiche o mentali, di abbandono o di negligenza, di maltrattamenti o di sfruttamento, compresa la violenza sessuale". Privare il bambino di essere e conoscere attraverso il suo corpo non è forse anche questa allora una forma di violenza? Inoltre, partendo dall'etimologia della parola infanzia, *infans*, ovvero senza parola, quindi senza pensiero, non è forse in costante agguato anche il rischio che il bambino venga considerato soggetto passivo? È questo un rischio concreto in cui si può incorrere se si ignorano le rilevanti capacità di autoregolazione e di risoluzione dei problemi possedute dal bambino fin dalla più tenera età, in profonda relazione sia con l'esperienza che con il vissuto emozionale. È proprio nella relazione con il mondo che coinvolge il bambino e il suo corpo vissuto, che il bambino costruisce il suo pensiero, anche grazie al ruolo giocato dalle emozioni.

La proposta psicomotoria garante dell'infanzia

La psicomotricità trova i suoi fondamenti in quelle che sono le caratteristiche naturali del bambino: il piacere del corpo, il gioco libero e il diretto contatto col proprio mondo emotivo. Seppur naturali, sono queste caratteristiche costantemente messe a rischio dalle tendenze dominanti nella nostra società che il mondo adulto fa ricadere anche sull'infanzia. La psicomotricità, facendo leva su questi aspetti, si contraddistingue come una pratica, utilizzando un concetto creato da Bertin prima e ripreso da Contini in seguito, profondamente *inattuale*. La sua inattualità risiede, riportando le parole di Bertin, nel fatto che

essa "non coincide né deve coincidere con le tendenze prevalenti nel presente, con le motivazioni e le sollecitazioni che questo fa valere, coi i suoi problemi più urgenti e manifesti." (citato in Contini, 2009, p. 14). Il piacere del corpo, il gioco libero ed il diretto contatto col proprio mondo emotivo sono aspetti secondari in una società in cui la mente e le attività razionali ad essa connesse detengono il primato, sulla scia di un dualismo tra mente e corpo e della loro relativa gerarchizzazione lunghi quasi venti secoli di storia. In questa società il corpo reale, vissuto, che sente e che determina il nostro essere è subordinato al corpo biologico, allenato, curato, esibito rispettando inflessibili canoni estetici. A risentirne è anche il bambino, oggi privato delle sue specificità e del proprio modo di sperimentare e sperimentarsi, quindi di strutturare la propria identità autonoma. Garantire all'infanzia il proprio modo di essere tale attraverso la risposta psicomotoria non significa lasciarla a se stessa. "Seppur ritenendo condivisibile che ogni espressione infantile, soprattutto nella prima infanzia, non possa che considerarsi psicomotoria, ciò che distingue un *intervento psicomotorio* è la sua specifica progettualità, che va ad accogliere e indirizzare il gioco spontaneo dei bambini, attraverso un percorso intenzionalmente pensato e condotto da persone professionalmente formate a un'attenzione ai linguaggi espressivi del corpo e alla loro evoluzione." (Formenti, 2009, p. 52). Il progetto AGIO, acronimo di Accoglienza Gioco Integrazione Osservazione, che coinvolge le scuole dell'infanzia bolognesi promuovendo il benessere di bambine e bambini, contribuendo quindi alla prevenzione del disagio, è una preziosa testimonianza di come non solo la psicomotricità sia ampliamente riconosciuta e diffusa, ma anche di come sia radicata all'interno dell'offerta formativa delle scuole.

Progettazione della video analisi

Questa seconda parte dell'articolo presenta il lavoro di video analisi da me condotto su un percorso di psicomotricità di una sezione di una scuola dell'infanzia bolognese nell'ambito del progetto AGIO. Il fine di questo lavoro è stato cogliere – attraverso l'analisi delle condotte psicomotorie – le modalità attraverso le quali il l'unitarietà e la globalità del bambino si esprime nella quotidianità dell'esperienza educativa. Dopo aver raccolto i video riguardanti il percorso di psicomotricità a cui ho avuto modo di assistere durante il mio tirocinio universitario, ho proceduto con la scelta dei momenti psicomotori emblematici al fine di selezionare i video su cui condurre l'analisi. La scelta è ricaduta sulle routines e sul gioco libero per il loro essere elementi fondanti la psicomotricità: le routines poiché, con la loro ripetitività, da una parte permettono al bambino la prevedibilità garantendogli un senso di sicurezza e dall'altra gli forniscono un contenimento e il gioco libero in quanto area di sperimentazione entro cui il bambino struttura la propria identità. Successivamente, ho individuato i focus di osservazione, atti ad orientare l'attenzione su specifici aspetti. Per le routines il focus è *la relazione tra psicomotricista e bambini* e per il gioco libero *la relazione tra bambini* e *l'evoluzione complessiva dei bambini nel percorso psicomotorio*. Per ogni focus ho elaborato una scheda osservativa, basandomi su quella elaborata da Cartacci in "Bambini che chiedono aiuto. L'ascolto e la cura nella terapia dell'esperienza" (2002). La metodologia da me utilizzata per le osservazioni dal focus *la relazione tra psicomotricista e bambini* ha previsto inizialmente la definizione del contesto riprodotto nel video e l'indicazione della durata del video, per poi proseguire con l'inserimento dei dati all'interno della scheda osservativa riportata nella tabella 1 (Scheda osservativa "la relazione tra psicomotricista e bambini"). Anche per le osservazioni dal focus *la relazione tra bambini* ho applicato la metodologia sopra citata, inserendo però i dati in una diversa scheda osservativa, riportata nella tabella 2 (Scheda osservativa "la relazione tra bambini"). Per quanto riguarda invece le osservazioni dal focus *l'evoluzione complessiva dei bambini nel percorso psicomotorio* ho inserito i dati nella scheda osservativa riportata nella tabella 3 (Scheda osservativa "l'evoluzione complessiva dei bambini nel percorso psicomotorio" – adattata da Cartacci, 2002). Il mio

Tabella 1

Sequenze	*Interazioni verbali*	*Comportamenti non verbali*	*Contatto visivo psicomotricista*	*Contatto visivo bambini*

Tabella 2

Sequenze	*Tema e materiali*	*Interazioni verbali*	*Interazioni non verbali*

Tabella 3

Nome			Età
Sequenze	*Azioni e interazioni reali e simboliche*	*Tempo, spazio, materiale*	*Movimento, postura, tono, mimica, sguardo, voce e parole*

lavoro di video analisi ha comportato per ogni scheda di osservazione una riflessione, basata su un confronto prolifero tra quanto emerso nel video con quanto espresso dalla letteratura psicomotoria.

La video analisi come alternativa al conformismo educativo

Il video si è rivelato un valido strumento su cui condurre un'analisi per le possibilità che offre sia di riprodurre fedelmente gli avvenimenti sia di ri-visualizzarli. La possibilità di rivedere i fatti a distanza permette di cogliere più elementi rispetto alla sola osservazione in situazione, oltre che di ridurre il rischio di un'osservazione distorta dal coinvolgimento emotivo dovuto dall'essere *'in situazione'*. Inoltre l'agire educativo, distinguendosi per il carattere dell'*irreversibilità* attribuitogli da Bertolini, non contempla l'eventualità di un'inversione dell'accaduto dopo il suo compimento. Proprio per questo suo carattere irreversibile, si configura come necessario riflettere sulle proprie pratiche educative al fine di evitare di cadere nell'abitudinario, nello stereotipato, nel conformismo educativo che mina il rispetto di quei tratti qualificanti l'infanzia. Ri-visualizzare il proprio agire educativo tramite video è per questo una preziosa opportunità di riflessione, di auto ed etero valutazione e quindi di progressione professionale per educatori, psicomotricisti e personale educativo in generale.

Riferimenti bibliografici

Contini M. (2009), *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione,* CLUEB, Bologna.
Formenti L. (2009), *Psicomotricità a scuola,* Erickson, Trento.
Cartacci F. (2002), *Bambini che chiedono aiuto: L'ascolto e la cura nella terapia dell'esperienza,* Unicopli, Milano.



DIPARTIMENTO
DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
"GIOVANNI MARIA BERTIN"

Infanzia BAMBINI srl
GRUPPO SPAGGIARI PARMA

RACCONTARE I SAPERI

Le pratiche narrative nella relazione educativa

Convegno e laboratori riconosciuti dal MIUR

Si può parlare di didattica come "narrazione" dei saperi, delle esperienze legate ai saperi?
Osservare un fenomeno naturale, ascoltare o leggere una storia, rappresentare qualcosa, giocare… tutto ciò che definiamo "esperienza" in educazione per essere tale richiede pensiero e linguaggio.
Il modello formale della narrazione, utilizzabile anche quando non si racconta una storia, è particolarmente indicato per generare vissuti dove la dimensione emotiva e quella cognitiva convivono in un'autentica sinergia pedagogica.
Essere narratori significa saper usare i linguaggi come dispositivi di una comunicazione didattica efficace, in grado di provocare coinvolgimento emozionale, curiosità, domande, inter-azione educativa.

Carissimi lettori

la situazione connessa alle vicende legate all'epidemia di Covid-19 ci inducono inevitabilmente a rimandare a data da destinarsi il convegno-laboratorio Raccontare i saperi previsto per il prossimo settembre.

Questa iniziativa voleva inaugurare una serie di incontri di scambio e confronto rilevanti dal punto di vista culturale, pedagogico ed editoriale. Non vogliamo rinunciare all'iniziativa alla quale tutti teniamo molto. Sarà un appuntamento che intendiamo riproporre in un momento più opportuno.

RivistaDada, Infanzia e La Baracca-Testoni Ragazzi vi danno dunque appuntamento a quanto prima possibile, certi di una vostra affezionata partecipazione.

Agnese Vezzani

Le conversazioni alla scuola dell'infanzia*

La conversazione alla scuola dell'infanzia è una modalità educativa importante e da analizzare per essere più consapevoli di quali contesti comunicativi possano meglio coinvolgere i bambini. Una ricerca aiuta a distinguere le situazioni in cui le conversazioni vengono utilizzate e osserva gli interventi dei bambini, sia in termini di quantità che di qualità. I risultati suggeriscono alcune indicazioni utili agli insegnanti per sostenere e migliorare le interazioni.

Parole chiave

conversazioni, rituali, narrazioni, domande

Agnese Vezzani *PhD Student, Dottorato di Ricerca in Scienze Umanistiche, Università di Modena e Reggio Emilia, dirigente scolastico.*

Tra le attività proposte intenzionalmente dai docenti alla scuola dell'infanzia, una di quelle più diffuse è la cosiddetta "conversazione". È opinione comune che conversare a scuola "faccia bene" ai bambini e dunque gli insegnanti le propongono quotidianamente, in tutte le attività progettate. Ma quali caratteristiche ha una conversazione autentica alla scuola dell'infanzia? E per quali ragioni la conversazione "fa bene"?

Ci sono innumerevoli studi sull'importanza della conversazione in contesti educativi, che sottolineano aspetti interessanti sul piano del *coinvolgimento* del bambino.

– Franta[1] ha affermato che la discussione in "cerchio" e le occasioni di problem solving collettivo ampliano le possibilità di apprendimento che riguardano l'oggetto di discussione, favoriscono la capacità espressiva e di verbalizzazione dei punti di vista, consentono a tutti i membri del gruppo di partecipare ai processi gestionali e comunicativi coinvolti nell'apprendimento, sperimentando così senso di efficacia e di competenza.
– Gli studi di Perret-Clermont (1975), Doise, Mugny (1978) e di Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio (2004), hanno spiegato che quando la conversazione stimola un disaccordo tra i parlanti, si crea un contesto in cui i bambini sono autenticamente coinvolti, ragionano sulle loro esperienze ed esprimono più diffusamente le proprie idee. Secondo Pontecorvo e Orsolini «sono da recuperare i meccanismi naturali della "conversazione a più partecipanti", perché è nel discorso e nella discussione in classe che si creano le condizioni comunicative per l'intersoggettività e quindi per la negoziazione e condivisione dei significati»[2]. In particolare, nelle loro ricerche hanno constatato che i contributi più significativi e complessi dei bambini sono stati riscontrati quando l'insegnante ha sostenuto il disaccordo con un precedente parlante, per esempio non fornendo la risposta esatta, ma agevolando lo scambio e il proseguimento del dialogo[3].
– Le caratteristiche degli scambi comunicativi con i bambini sono state, inoltre, al centro di una ormai classica esperienza di continuità educativa, condotta sempre da Pontecorvo e collaboratori[4], in due scuole primarie e altrettante scuole dell'infanzia di Roma e Firenze. Secondo le studiose, occorre andare oltre le pratiche di continuità tra scuola dell'infanzia e scuola primaria, ridotte spesso a visite episodiche degli edifici, a vantaggio di una riflessione seria sulle componenti "micro"

* Il presente articolo è pubblicato sulla base di *peer review*; la scheda di valutazione è conservata presso la redazione della rivista.

1. Franta H., Colasanti A.R., *L'arte dell'incoraggiamento*, Roma, Nuova Italia Scientifica, 1991, pag. 84.

2. Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C., *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Roma, Carocci 2004 (Nuova Italia Scientifica 1991), pag. 20.

3. Ivi, p. 144.

4. Pontecorvo C., Tassinari G., Camaioni L. (a cura di), *Continuità educativa dai quattro agli otto anni. Condizioni, metodi e strumenti di una ricerca sperimentale nella scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pag. 36.

dell'insegnamento, quegli aspetti della didattica quotidiana di cui è una componente il modo in cui si pratica il dialogo tra adulti e bambini è probabilmente sottovalutata.

– L'importanza delle conversazioni si riscontra anche nel campo della *early literacy*, nelle occasioni in cui l'ambiente educativo offre consapevolmente ai bambini un approccio con i libri e la lingua scritta, fin dai primi anni di vita. Diverse ricerche sulla lettura congiunta tra adulti e bambini (Del Carlo, 2008; Cardarello 2007, 2016) hanno mostrato che uno stile di lettura dialogato risulta più promettente dal punto di vista dell'attivazione cognitiva dei bambini. Le richieste autentiche dell'adulto, di chiarimento in risposta agli interventi del bambino, i riferimenti alla vita quotidiana nella storia e il sostegno alla produzione verbale dei bambini, nello stile dialogato sono prevalenti rispetto alle domande a raffica chiuse o simili ad etichettature ed ottengono interazioni dei bambini più interessanti, per quantità e qualità.

Osserviamo le conversazioni

Ma è proprio vero che si conversa? O si discute? O non si conduce invece una lezione dialogata?

Gli insegnanti spesso ritengono che conversare sia una condizione naturale, e pensano che sia il modo per orientare l'attenzione all'apprendimento e alla partecipazione, senza far apparire l'intervento diretto dell'insegnante. Tuttavia, diversi studi realizzati soprattutto alla scuola primaria ci dicono che le interazioni assumono caratteristiche proprie, diverse dalle conversazioni rilevabili in altri contesti: si parla della cosiddetta tripletta (o *triadic pattern*, o *Initiation*, *Response*, *Feedback/Evaluation - IRF*), in cui assistiamo all'apertura dell'insegnante (Ins.: "Secondo te qual è il personaggio principale della storia?"), la risposta dell'allievo ("Il figlio del principe") e la ripresa dell'insegnante, che spesso ha valore valutativo (Ins.: "Bravo Luca"). In questo meccanismo, il turno di parola finale dell'insegnante corrisponde spesso anche all'inizio di una regolazione ulteriore del discorso, perché l'insegnante tiene per sé il turno di parola e continua con un'altra domanda o attivazione della riflessione: è l'insegnante che gestisce la quota di partecipazione dei bambini e il procedere degli apprendimenti.

Durante le conversazioni, l'insegnante regola il diritto ad intervenire, chiamando per nome i bambini, per invitarli a parlare e si ha talvolta l'impressione che questo serva per "sentire la voce" di tutti e per tenere l'attenzione. Lo stimolo dell'insegnante affinché ciascuno intervenga a turno è fondamentale, anche perché i bambini imparino a non sovrapporsi ai compagni che hanno la parola, ma certamente non basta per ottenere partecipazione autentica. Può essere utile, dunque, trovare alcuni "indizi" di coinvolgimento più efficace.

La metodologia

In una ricerca condotta in 4 scuole dell'infanzia nella provincia di Reggio Emilia[5] (una statale e tre comunali), sono state raccolte 44 "conversazioni", cioè scambi comunicativi intenzionali con i bambini, che l'insegnante chiamava espressamente con questo termine. Sono state coinvolte un totale di 11 insegnanti, in 5 sezioni. È stato usato un semplice registratore analogico per registrare le conversazioni e ogni incontro è stato verbalizzato sul momento, con osservazioni libere "carta e matita". Le conversazioni avevano una durata variabile, dai 5 ai 40 minuti, sono state trascritte integralmente e numerate in ordine progressivo, successivamente sono state analizzate secondo alcuni indicatori di coinvolgimento.

Sono stati considerati come "indizi" di coinvolgimento quei *comportamenti osservabili* nella trascrizione che ci dicono quando il bambino è più coinvolto, perché ci rende visibile, nel suo discorso, che sta ragionando. Sono stati quindi considerati il numero dei turni di parola totali, distinti in turni dell'insegnante e turni dell'allievo, anche per avere una prima idea di massima di quanto parlava l'insegnante e quanto i bambini.

Come indicatori più importanti per definire il coinvolgimento e la qualità delle interazioni del bambino sono stati considerati:

1. Gli interventi liberi dei bambini, cioè quelli che non rispondevano a domande precedenti dell'insegnante, e che quindi denotavano partecipazione autentica, con un meccanismo più vicino alla conversazione naturale.
2. La complessità e lunghezza dell'enunciato prodotto, non con lo scopo di valutare la produzione linguistica ma di capire in quali condizioni l'allievo riesca a generare un pensiero più complesso e strutturato. Sono stati considerati complessi gli interventi e le risposte con più di una sequenza soggetto-predicato-complemento.

5. L'articolo riprende in parte una ricerca realizzata con la supervisione delle prof.sse Roberta Cardarello e Chiara Bertolini ed è illustrata in Vezzani, A. (2019). Conversation and learning in early childhood education: what works best for children's cognitive development and how to improve pupil engagement? *European Early Childhood Education Research Journal*, *27*(4), 534-550 http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2019.1634240

Per quanto riguarda l'insegnante, sono state considerate:

a. Le domande aperte, che non prevedevano cioè una risposta corretta;
b. Le domande chiuse, che prevedevano cioè una risposta esatta, comprese quelle con risposta sì o no;
c. Le frasi sospese, cioè quegli interventi in cui l'insegnante cerca di agevolare l'intervento dei bambini, predisponendo già una struttura linguistica pronta in cui inglobare una risposta giusta (es. *Insegnante*: Se oggi è lunedì, domani è… *Risposta individuale o collettiva*: martedì);
d. Gli interventi regolativi del comportamento o dell'interazione, compresa la regolazione del turno di parola; sono interazioni altamente presenti nelle realtà scolastiche di ogni ordine e grado (Flanders 1968, come riportato in Pontecorvo, 2004; De Landsheere 1974). Spesso ci sono diversi interventi regolativi per ogni turno di parola, se l'insegnante vuole richiamare l'attenzione, invitare i bambini ad ascoltare i compagni o chiedere silenzio.

Sono stati osservati, inoltre, alcuni elementi di contesto, come per esempio la numerosità del gruppo (*grande*, cioè l'intera sezione, *piccolo,* cioè fino a 5 elementi e *medio,* cioè circa metà sezione, 10-13 bambini), e soprattutto i temi/contesti delle conversazioni.

I contesti di conversazione

Il primo risultato di ricerca è il fatto che le conversazioni non siano tutte uguali, come è facile intuire. La proposta presentata qui di seguito consiste in quattro tipi di conversazioni, che racchiudono ciascuno conversazioni simili per funzioni e scopi, dichiarati con chiarezza dall'insegnante. Quando non sono esplicitati gli obiettivi, gli scopi sono stati inferiti osservando il contenuto della conversazione. Va precisato, tuttavia, che quando le conversazioni erano lunghe, gli obiettivi tendevano ad essere diversi e più sfumati.

Vista la variabilità della durata delle conversazioni, per avere la proporzione sulla quantità dei turni totali di parola, tutti i dati sono riportati in percentuale, in modo da essere confrontabili.

Sembra di poter distinguere queste tipologie.

a) *Conversazione rituale.* È il momento del mattino, per esempio, il cerchio che definisce le modalità comunicative in gioco e l'accoglienza di tutti. È il momento dell'appello, del calendario e dell'organizzazione della giornata. Sono tutte attività che prevedono l'utilizzo costante degli stessi materiali (es: il calendario, gli incarichi, gli assenti) e una forte pianificazione dell'adulto.
b) *Introduzione di un argomento nuovo.* L'insegnante cerca di coinvolgere i bambini, in modo più o meno formale, e di condurre l'apprendimento verso una conoscenza nuova[6]. L'intenzione di presentare un argomento può prendere però strade diverse, che prevedono una maggiore o minore funzione di guida dell'adulto e vari gradi di partecipazione del bambino, ma il punto centrale della conversazione è il voler portare i bambini a scoprire, esplorare, avvicinarsi a una conoscenza che non hanno ancora condiviso a scuola.
c) *Evocazione di una conoscenza condivisa.* L'insegnante vuole vedere se un racconto o un contenuto affrontato insieme, un tema trattato, una conoscenza acquisita, comunque un'esperienza pregressa svolta insieme a scuola, siano stati compresi o interiorizzati, e propone una successione di domande agli allievi sull'argomento, per capire cosa pensano/ricordano i bambini a riguardo. Possono rientrare in questa macroarea le conversazioni successive alla visione di materiale filmico o iconografico.
d) *Narrazione.* Narrazione di storie od eventi da parte del bambino o dell'insegnante, non conosciuti dagli ascoltatori, hanno come focus il ricordo di eventi accaduti e non immediatamente presenti, o anche il racconto orale di una storia nuova. L'ascoltatore in ogni caso non esige una risposta esatta, come nelle situazioni di evocazione di una conoscenza condivisa, ma può intervenire per chiedere dettagli ulteriori, proprio perché la storia raccontata non è conosciuta prima dagli ascoltatori.

6. Compagnoni E., *L'osservazione nei contesti educativi*, Novara, De Agostini, 1996, cfr. pag. 181.



La partecipazione dei bambini alle diverse situazioni è stato il dato più interessante, per esempio si è passati da 40,23% di turni di parola del bambino della conversazione n. 11 a un 73,13% della conversazione n. 43. Addirittura, per quanto riguarda le iniziative spontanee dei bambini, il nostro indicatore più rilevante, si è passati dallo 0% della conversazione n. 2 al 67,86% della conversazione n. 40.

Pur tenendo sempre presente che le conversazioni sono poche e che i risultati non sono generalizzabili, sono emersi alcuni dati più di altri, che possono spiegare queste differenze così significative. L'insegnante ha parlato molto di più nei rituali e meno nei contesti di verifica. I suoi interventi regolativi sono stati massimi nei rituali e meno della metà durante le narrazioni. Domande chiuse e frasi sospese sono state contate in numero maggiore sempre nelle conversazioni rituali e in numero minore nelle narrazioni. Nelle conversazioni rituali, i turni dei bambini hanno fatto rilevare pochi interventi e risposte complesse, perciò inferiamo che gli allievi hanno prodotto per lo più *risposte semplici*.

Questo sembra un dato importante: ci invita a calibrare meglio il momento del *circle time*. Esso è un contesto in cui l'insegnante dimostra ai bambini la sua funzione educativa. Non è solo un momento socializzante per gli allievi, ma uno spazio della giornata che regola comportamenti alle norme condivise dell'istituzione scolastica. Tuttavia, relativamente agli obiettivi che ci siamo posti, e cioè vedere dove c'è il maggior coinvolgimento dei bambini alla conversazione, pare che il momento rituale abbia un'importanza da ridimensionare. Osservando interventi e risposte complesse dei bambini, sembra che il massimo della complessità si collochi nei contesti di narrazione e verifica della comprensione di un tema o materiale affrontato.

Nei contesti di narrazione vediamo infatti la partecipazione più alta dei bambini, in termini sia di turni di parola sia di iniziative spontanee. Sembra, dunque, che il contesto di narrazione, sia dell'insegnante sia delle esperienze degli allievi, favorisca il coinvolgimento e la partecipazione attiva alla conversazione. L'allievo probabilmente si sente incuriosito quando narra l'adulto e pone domande secondo gli interrogativi che il racconto suscita; inoltre, quando a narrare è lui, sente di dover essere chiaro per chi ascolta, comprensibile, e così arricchisce la sua produzione verbale.

Ci si aspettava che le domande aperte fossero presenti in numero maggiore in un contesto di introduzione di conoscenza nuova, tuttavia occorre considerare che l'insegnante tende a guidare il bambino lungo le fasi dell'apprendimento, dunque spesso in situazioni di esplorazione il dialogo appare molto strutturato dall'adulto.

Le conversazioni in cui pare ci sia il maggior coinvolgimento dei bambini, sia come turni di parola (55%) che come iniziative spontanee (38%), sono quelle che avvengono nel piccolo gruppo.

Nel gruppo piccolo e medio l'insegnante ha un minore spazio, in termini di turni di parola: ciò supporta la partecipazione dei bambini, che si manifesta anche nel maggior numero di interventi e risposte complesse. I turni di parola dell'insegnante sono massimi nel grande gruppo e minimi nel gruppo medio e si è rilevato anche il maggior numero di interventi regolativi, com'era forse prevedibile. Quando il gruppo è più numeroso è necessaria, infatti, più "presenza" dell'insegnante, che ordina l'accesso alla conversazione e richiede più frequentemente i comportamenti accettabili in quella situazione. Inoltre ogni insegnante sa che è necessario organizzare più rigidamente i turni di parola, chiamando per nome i bambini.

Le discussioni e il conflitto cognitivo

La seconda categoria, cioè l'introduzione di un argomento nuovo, è l'unica in cui è stato riscontrato un vero e proprio conflitto cognitivo e nasce nel contesto di un'esplorazione iniziata con domande preparate in precedenza dall'insegnante ("Che cosa sono i numeri?", "Dove li troviamo i numeri?").

I bambini hanno riflettuto su dove hanno visto i numeri e presto il focus del discorso si è spostato sul significato dello zero.

X.: *Anche sui computer nuovi.*

Ins.: *Sui computer troviamo i numeri?*

Y.: *Però nel mio computer io uso sempre l'1, il 2, il 3, il 4, il 5, il 6, il 7, l'8, il 9 e lo 0!*

Ins.: *Anche lo zero? Perché è un numero anche lo zero?*

Z.: *Sì, lo zero è il primo!*

Ins.: *Lo zero è il primo?*

W.: *Non è vero, lo zero è l'ultimo.*

Z.: *Guarda che io li vedo eh i numeri?*

La discussione è andata avanti per un po', poi l'insegnante ha cercato di far progredire il discorso spostando l'attenzione sul valore dello zero. Non ha offerto la soluzione del disaccordo.

Ins.: *E A.? Tu W. dove lo metti lo zero?*

A.: *Io lo metto per primo.*

Ins: *Anche tu.*

Ins.2: *Allora A. per primo…, ma lo zero cosa vuol dire?*

Abilmente, l'insegnante ha cercato di concretizzare i pensieri dei bambini su argomenti di loro interesse…

Ins.: *Ma quant'è zero? Zero è uno?*

Ins.2: *Segna l'uno.*

B.: *No, l'uno è il primo!*

Ins.: *Ma quant'è zero?*

Ins.2: *W. se tu… , W. ascolta… se tu hai zero caramelle, quante caramelle hai?*

W.: *Un sacco.*

Ins.: *Un sacco, W. secondo te, se hai zero caramelle quante caramelle hai?*

C.: *Tante.*

Ins.: *Tante?*

D.: *No, poche!*

Ins.2: *Poche?*

I.: *W. ne ha segnata una.*

Ins2.: *W. e zero caramelle?*

…

Ins.: *Allora adesso vi offro…, queste qui le diamo dopo pranzo, adesso diamo i coccodrilli (dolcetti) però ne diamo zero…*

W.: *Zero è così…* (segna 5)

I.: *O uno? Visto che la L. diceva che zero era un sacco di caramelle, tu ne vuoi zero di caramelle?*

L.: *Ma zero è pochino!*

I.: *Zero è pochino!*

A.: *Zero è niente!*

I.: *Zero è niente?*

B.: *Però non vale, perché zero è uno!*

Ins.: *Quante ne vuoi di caramelle W., una come il solito o ne vuoi zero?*

W.: *Zero!*

…: *Due!*

Ins.: *Perché zero?*

W.: *Perché c'è il nove, il dieci e lo zero!*

Le insegnanti hanno sostenuto il conflitto per stimolare i bambini, che hanno ragionato, discusso e cambiato la loro opinione introducendo davvero una nuova conoscenza, soprattutto nel momento in cui sono state distribuite le caramelle…!

Indicazioni utili per l'insegnante

Dalla esplorazione condotta sembra di poter ricavare alcuni suggerimenti:

1. Il valore della mutua osservazione tra colleghi, anche in un'ottica di autoformazione, in cui si dedica tempo a migliorare consapevolmente le proprie interazioni verbali in sezione. Un utile esercizio formativo per il docente è il *riascolto, personale e/o collegiale,* della "conversazione" condotta, la trascrizione delle proprie domande proposte, la distinzione tra domande chiuse, aperte, frasi sospese e la conseguente riprogettazione per i successivi contesti conversazionali da pianificare con i bambini.
2. Occorre controllare quando la comunicazione in sezione appare simile a lezioni, in cui il pensiero degli allievi progredisce secondo la stretta guida dell'insegnante, in modo molto vicino a quanto si osserva nelle più comuni lezioni della scuola primaria. Possiamo riconoscere questa somiglianza perché riconosciamo la *tripletta* anche in questi contesti di scuola dell'infanzia: si notano in diverse occasioni successioni di *domanda, risposta collettiva, ripetizione* da parte dell'insegnante della risposta esatta, che assume il valore di una valutazione. Questo non è affatto sbagliato, ma occorre esserne consapevoli e distinguere i momenti in cui si preferisce una direzione più guidata ad altri di esplorazione ed attivazione cognitiva del bambino.
3. Un'ulteriore attenzione, a parere di chi scrive, va dedicata a non sopravvalutare il valore cognitivo (e



la durata) della partecipazione nel momento rituale del mattino, seppure molto importante. Sembra infatti che il contributo più complesso e significativo da parte dei bambini sia sollecitato piuttosto negli altri contesti conversazionali.

4. Scegliere e preparare con cura il tipo di domande stimolo e i contesti di conversazione. Dove l'esplorazione è stata condotta con un maggior numero di domande aperte, la partecipazione dei bambini è stata effettivamente più alta, sia in termini di turni di parola, che osservando iniziative spontanee, interventi complessi e risposte complesse. Pare opportuno, inoltre, dare più spazio ai contesti narrativi e sostenere le riflessioni relative ad esperienze condivise, per attivare cognitivamente i bambini.

5. Il conflitto cognitivo e tutti i pensieri dei bambini meritano di essere sostenuti: la comunicazione che l'insegnante mette in atto durante le conversazioni è cruciale per consentire ai bambini di ragionare e di motivare il loro pensiero. Occorre *scegliere* di lasciare ai bambini il tempo di spiegarsi e anche la possibilità di essere in disaccordo, dando cittadinanza ai diversi punti di vista nella conversazione. Un trucco è sicuramente quello di scrivere quello che i bambini dicono *durante* il loro intervento, perché questo si traduce, da un lato, nel tempo disteso che il bambino sente di avere. Lui/lei sa di conservare il suo turno di parola e di avere modo di articolare la sua opinione o esperienza. Dall'altro lato, sa che le sue parole saranno valorizzate, per esempio nelle documentazioni visive esposte in sezione o offerte alle famiglie, dunque è motivato/a ad una produzione linguistica orale più attenta.

Riferimenti bibliografici

Cardarello R. (1995), *Libri e bambini. La prima formazione del lettore,* Firenze, La Nuova Italia.

Cardarello R. (2016), *Il cappellino verde. Infanzia, creatività e scuola*, Roma, Anicia.

Compagnoni E., Zirilli M. (1989), *Relazione e comunicazione nel linguaggio infantile*, Milano, Mursia.

De Landsheere G. (1974), *Come si insegna. Analisi delle interazioni verbali in classe*, Teramo, Giunti &Lisciani Editori.

Franta H., Colasanti A.R. (1991), *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi,* Roma, Nuova Italia Scientifica.

Gariboldi A. (2007), *Valutare il curricolo implicito nella scuola dell'infanzia*, Bergamo, Edizioni Junior.

Lumbelli L. (1981), *Comunicazione non autoritaria. Come rinunciare al ruolo in modo costruttivo. Suggerimenti rogersiani*, Milano, Franco Angeli.

Lumbelli L. (1988), *Incoraggiare a leggere. Intenzione e comportamento verbale degli insegnanti*, Firenze, La Nuova Italia.

Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione,* Napoli, Tecnodid, 2012.

Mugny G., Carugati F. (1987), *Psicologia sociale dello sviluppo cognitivo*, Teramo, Giunti.

Neuman S. (1996), *Children Engaging in Storybook Reading: the influence of access to Print Resources, Opportunity, and Parental Interaction* in Early Childhood Research Quarterly, 11, p. 495-513.

Pontecorvo C. (2005), *Manuale di psicologia dell'educazione* (a cura di), Bologna, Il Mulino.

Pontecorvo C., Tassinari G., Camaioni L. (a cura di) (1990), *Continuità educativa dai quattro agli otto anni. Condizioni, metodi e strumenti di una ricerca sperimentale nella scuola*, Firenze, La Nuova Italia.

Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (2004), *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Roma, Carocci, (Nuova Italia Scientifica 1991).

Loredana Paradiso

Il percorso dei bambini e delle bambine nel sistema integrato di educazione e istruzione Zerosei*

Buone prassi per una governance territoriale

L'approvazione dei decreti attuativi della Legge 107/2015 ha avviato il processo del Sistema integrato Zerosei, ponendo i diversi livelli istituzionali e professionali al centro del lavoro di progettazione di queste nuove realtà, tra cui: lo sviluppo di buone prassi organizzative e progettuali per la realizzazione del Sistema integrato e dei "Poli per l'infanzia", la definizione del capofila e dei partner, la funzione del coordinamento pedagogico territoriale, le Linee guida pedagogiche.

Parole chiave

sistema integrato Zerosei, poli per l'infanzia, continuità educativa, governance territoriale

Loredana Paradiso *Docente a contratto presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Genova, docente di Progettazione e valutazioni degli interventi educativi (presso il Corso di Servizio Sociale) e Metodologia del gioco (presso il corso Scienze dell'educazione e della formazione).*

Il Sistema integrato di educazione e istruzione rappresenta un'innovazione culturale rilevante nell'ambito dei modelli di progettazione e organizzazione dei servizi alla prima infanzia, della visione del bambino e della famiglia, delle modalità di lavoro degli operatori coinvolti a tutti i livelli istituzionali.

Con la legge 107 del 2015 si aggiunge un tassello al percorso di trasformazione culturale dell'offerta dei servizi educativi della prima infanzia che integra il percorso dello Zerotre con quello Tresei, non come semplice affiancamento istituzionale di servizi, ma come integrazione della proposta pedagogica legata al percorso dei bambini nei diversi servizi educativi di un territorio.

Come tutte le innovazioni legislative il lavoro istituzionale necessario per compiere la transizione organizzativa si sviluppa su due livelli di azione tra loro strettamente integrate: quello della *vision* che definisce il modello teorico del cambiamento legislativo e quello della *governance territoriale* che descrive gli interventi del processo di riorganizzazione dei sistemi organizzativi.

La *vision* che ispira il processo di riforma si muove attorno al concetto dell'integrazione delle valenze educative e di istruzione dei servizi dalla nascita ai sei anni: le prime, storicamente attribuite ai servizi Zerotre anni dagli asili nido ai servizi innovativi, e le seconde, a quelli Tresei, dalle sezioni primavera, alla scuola dell'infanzia e ai servizi sperimentali di esplorazione e apprendimento.

Il Sistema integrato Zerosei, supera la frammentazione dei servizi educativi per la prima infanzia, costruendo un percorso che integra le finalità educative e di istruzione nei diversi servizi di un territorio: in questo modo accoglie le trasformazioni culturali della proposta pedagogica dei nidi nel passaggio da una visione assistenziale ad una educativa e quelli delle scuole delle infanzia da una visione prettamente prescolastica ad una orientata alla *formazione globale del bambino e della bambina*, espressa negli orientamenti del 1969 e del 1991.

La *vision* che guida e accompagna il processo di riforma si compone, quindi, delle seguenti prospettive:

1) la centralità del bambino e della sua famiglia e il diritto all'educazione e istruzione in ogni fase della crescita del bambino;
2) un modello di continuità Zerosei in cui cura, accoglienza, apprendimento, esplorazione seguono i bisogni di crescita del bambino;

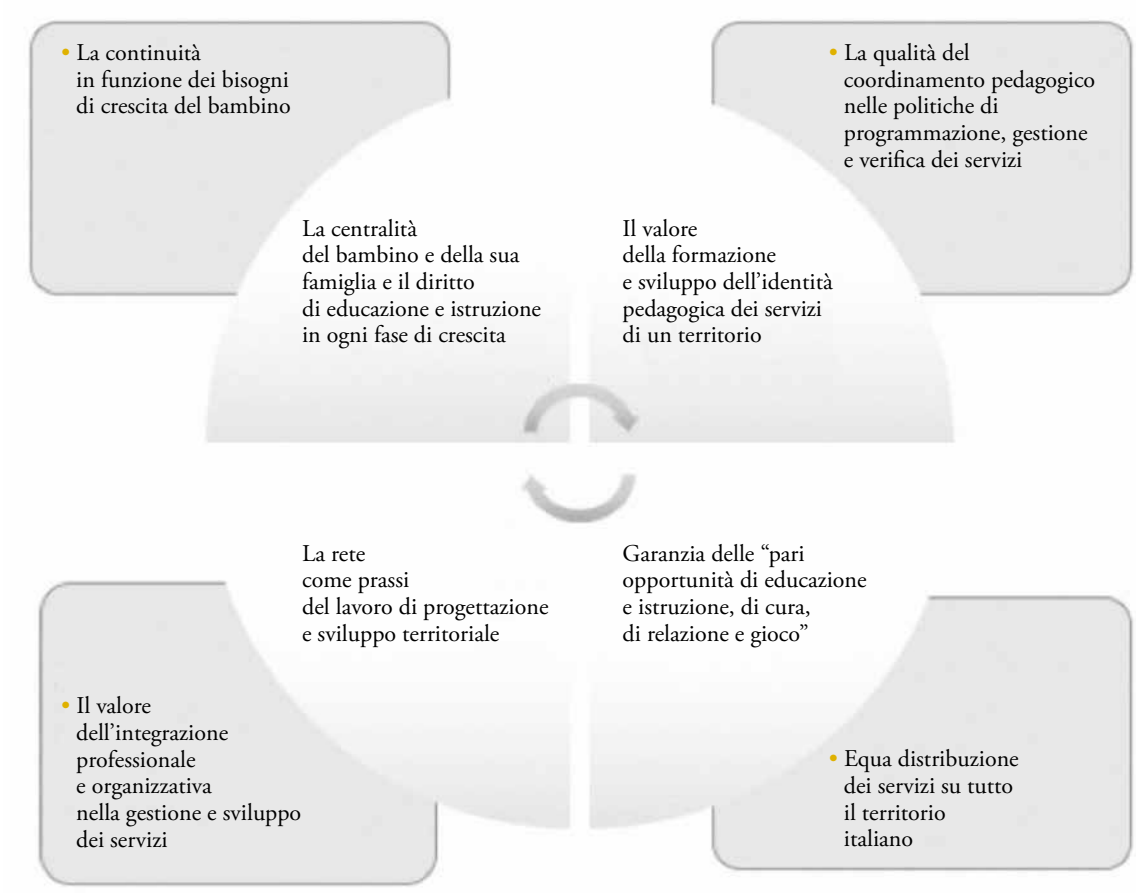
* Il presente articolo è pubblicato sulla base di *peer review*; la scheda di valutazione è conservata presso la redazione della rivista.

3) il valore della formazione e sviluppo dell'identità pedagogica dei servizi di un territorio;
4) la qualità dei processi di coordinamento pedagogico nelle politiche di programmazione, gestione e verifica dei servizi;
5) la garanzia delle "pari opportunità di educazione e di istruzione, di cura, di relazione e di gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali";
6) un'equa distribuzione dei servizi su tutto il territorio italiano in modo da favorirne l'accesso e la permanenza;
7) la centralità del lavoro di rete tra operatori, istituzioni, famiglia e territorio come prassi del lavoro di progettazione e sviluppo territoriale;
8) il valore dell'integrazione professionale e organizzativa nella progettazione, gestione e sviluppo dei servizi.

La *vision* proposta, oltre a voltare pagina rispetto a un modello assistenziale dei servizi Zerosei, supera in modo definitivo una prospettiva prettamente economica che li caratterizza come un fattore di *costo* nei bilanci delle comunità locali. In particolare le reti sociali che si sviluppano nei servizi trasformano i costi in azioni di investimento sociale di un territorio, grazie alla formazione di reti che potenziano l'offerta e generano sostegno socio-educativo. Il modello di riferimento è quello del *welfare generativo* che ribalta la visione centrata sulla distribuzione di servizi e risorse da *costo* gestionale *a investimento socio-economico*, valorizzando e rigenerando le risorse (già) disponibili su un territorio (Fondazione E. Zancan, 2013).

In questo senso i servizi per la prima infanzia vantano esperienze di innovazione che hanno, da sempre, lavorato sui processi di generazione di risorse e reti nelle diverse realtà sociali e educative rispondendo in modo integrato ai bisogni della famiglia e della città.

I servizi Zerosei diventano lo spazio progettuale per lo sviluppo dei percorsi di cura, di apprendimento, di relazione, di esplorazione, di gioco del bambino e, nello stesso tempo, per l'attivazione delle reti sociali tra le famiglie e i diversi partner territoriali generando processi di investimento pedagogico e sociale che lavorano sul benessere di una comunità locale.



1. *Vision* del Sistema integrato di educazione e formazione Zerosei.

La Governance territoriale per lo sviluppo del Sistema integrato di educazione e istruzione Zerosei

Nell'ambito del Sistema integrato Zerosei la *vision* dà impulso alle azioni di *governance territori*ale (Turco, 2013) finalizzate a realizzare tutti i passaggi istituzionali e organizzativi volti a progettare e realizzare l'offerta dei servizi di una realtà territoriale: dalla definizione degli attori, alla costituzione del tavolo inter-istituzionale, agli strumenti e ai processi per progettare, decidere e valutare la progettazione dell'offerta dei servizi educativi.

La *governance territoriale* è la soluzione organizzativa scelta dal Miur (nota del Miur n. 404 del 2018) per realizzare l'integrazione dei diversi livelli di governo del Sistema integrato Zerosei: l'obiettivo è quello di avviare i processi di integrazione culturale necessari allo *start up* delle azioni di sviluppo e progettazione, di realizzare il coordinamento e la rete dei servizi educativi dello Zerosei di un territorio e di superare la complessità data dalla differenziazione istituzionale e di competenze (Stato, Regione, Enti locali, privato sociale, Università).

L'eterogeneità culturale e organizzativa diventa il punto di partenza per un importante lavoro di formazione e di sviluppo di competenze professionali volto alla co-costruzione di una visione comune di infanzia e di un' offerta integrata dei servizi educativi Zerosei.

A questo proposito il primo compito è quello di superare lo *split system* (Balduzzi, 2018) presente tra i diversi livelli istituzionali tenendo presente che questo aspetto prima di essere una problematica organizzativa è una questione culturale.

È proprio all'interno di questa visione che si innesta il lavoro inter-istituzionale di *governance territoriale* finalizzato all'attivazione e sviluppo del Sistema integrato che inizia con un lavoro di coordinamento volto a superare la differenziazione organizzativa tra Regioni, Comuni, privato sociale che per anni ha impedito di arrivare ad una progettazione condivisa e partecipata dell'offerta dei servizi nella prima infanzia.

In questo scenario, la realizzazione di un tavolo inter-istituzionale rappresenta un'azione strategica per realizzare il coordinamento di tutti i soggetti pubblici e privati della rete di servizi di un territorio e per avviare la definizione progettuale e operativa del Sistema integrato. La realizzazione di azioni di partenariato tra pubblico e privato permettono la progettazione congiunta dell'offerta dei servizi coerente con i bisogni del bambino e della famiglia di quel contesto sociale e con un modello di continuità educativa che supera le divisioni istituzionali (Bobbio, Grange Sergi, 2014).

In questo senso diventa il percorso elettivo per l'implementazione delle competenze dei diversi soggetti, per lo sviluppo del lavoro in rete, per l'analisi e la definizione delle proposte più efficaci per quella specifica realtà territoriale.

Nell'area Zerosei questo significa lavorare contemporaneamente sul fronte organizzativo e pedagogico per arrivare alla definizione condivisa dei modelli gestionali e educativi coerenti con l'offerta dei servizi di un territorio: dalla definizione del progetto dell'offerta educativa dei servizi di quel territorio, ai processi organizzativi, gli spazi, ai percorsi di formazione, alla definizione delle risorse strutturali e finanziarie, alla valutazione delle responsabilità che sostengono il processo di riforma della legge 107/2015 e dei decreti attuativi.

L'obiettivo finale è la progettazione del *percorso educativo e formativo del bambino/a nello Zerosei* dal momento del suo inserimento sino al passaggio alla scuola primaria.

Buone prassi nel lavoro di governance territoriale del Sistema integrato Zerosei

Il Sistema integrato di educazione e istruzione rappresenta la soluzione organizzativa per realizzare la continuità educativa dello Zerosei e l'integrazione progettuale e gestionale indispensabile per la loro costituzione e sviluppo (Infantino, 2008). Il primo passo operativo di questo processo sul piano locale è la realizzazione dei *Poli per l'infanzia* che rappresentano, all'interno di una città, l'offerta dei servizi Zerosei in una zona territoriale specifica.

L'innovazione di queste realtà organizzative consiste nella natura progettuale che sono chiamate a realizzare la promozione e lo sviluppo dell' offerta dei servizi tradizionali: dagli asili nido, alle sezioni primavera, alle scuole per l'infanzia, ai servizi integrativi (Bondioli, Mantovani, 2003, Catarsi, 2011, Macinai, 2011, Pati Musello, 2012, Bondioli, Savio. 2012). In questa prospettiva è molto importante concepire il Polo per l'infanzia prima di tutto come centro progettuale chiamato a co-costruire un progetto pedagogico e gestionale dell'offerta dei servizi Zerosei.

Il Polo per l'infanzia, infatti, non coincide meramente con una "definizione strutturale" che lo chiude in una visione geografica, ma con una "dimensione progettuale" che valorizza la possibilità di lavorare in una logica di integrazione professionale e istituzionale,

a partire dalle caratteristiche e dai bisogni presenti in una comunità locale.

È proprio il superamento di una visione strutturale che permette il raggiungimento dell'obiettivo organizzativo previsto dal decreto attuativo di ampliare l'offerta del servizio stesso, prevedendo percorsi ed esperienze specifiche di continuità educativa che, anche indipendentemente dalla vicinanza geografica, rispondono alle esigenze delle famiglie di maggior fruibilità e diversificazione dei servizi presenti in una determinata zona.

A questo proposito si ricorda che i Poli per l'infanzia possono nascere grazie all'accorpamento progettuale e gestionale dei servizi per lo Zerosei già presenti in un territorio, oppure ex novo, in relazione alla progettazione e finanziamento di nuove aree e strutture dedicate a questo progetto. Quindi, anche in assenza di questa condizione, è possibile realizzare dei Poli per l'infanzia che superino la distanza geografica proprio sulla base di una progettazione congiunta delle proposte educative dello Zerosei.

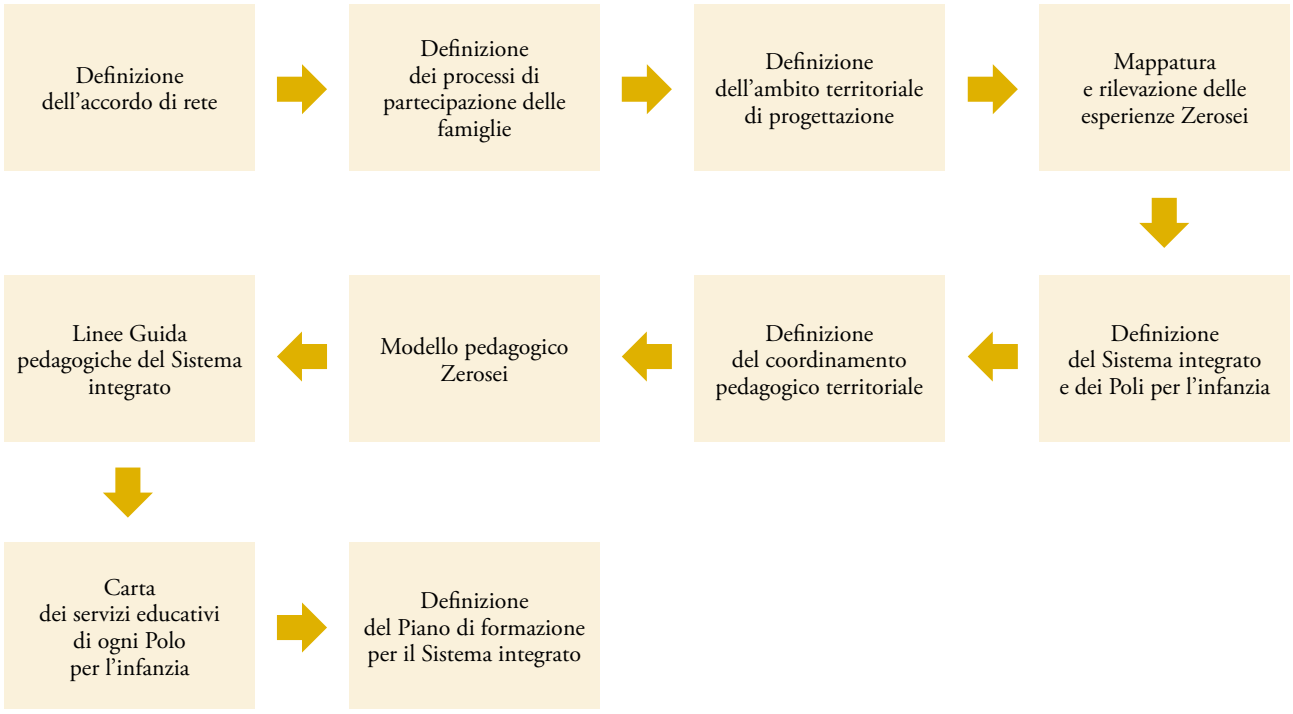
Pertanto, i Poli per l'infanzia non sono semplicemente luoghi che raccolgono al loro interno un insieme di strutture per lo Zerosei, ma *Poli progettuali* che avviano processi di progettazione psico-pedagogica e gestionale per quella specifica realtà. Ogni Polo per l'infanzia ha, infatti, una propria *vision e mission* che si traduce in un progetto educativo e in una proposta gestionale specifica rispettivamente nel breve e medio-lungo termine.

A partire da queste considerazioni è possibile iniziare a definire alcune buone prassi di *governance territoriale* per lo start up e implementazione del Sistema integrato di educazione e istruzione Zerosei e dei Poli per l'infanzia. In ordine, la definizione:

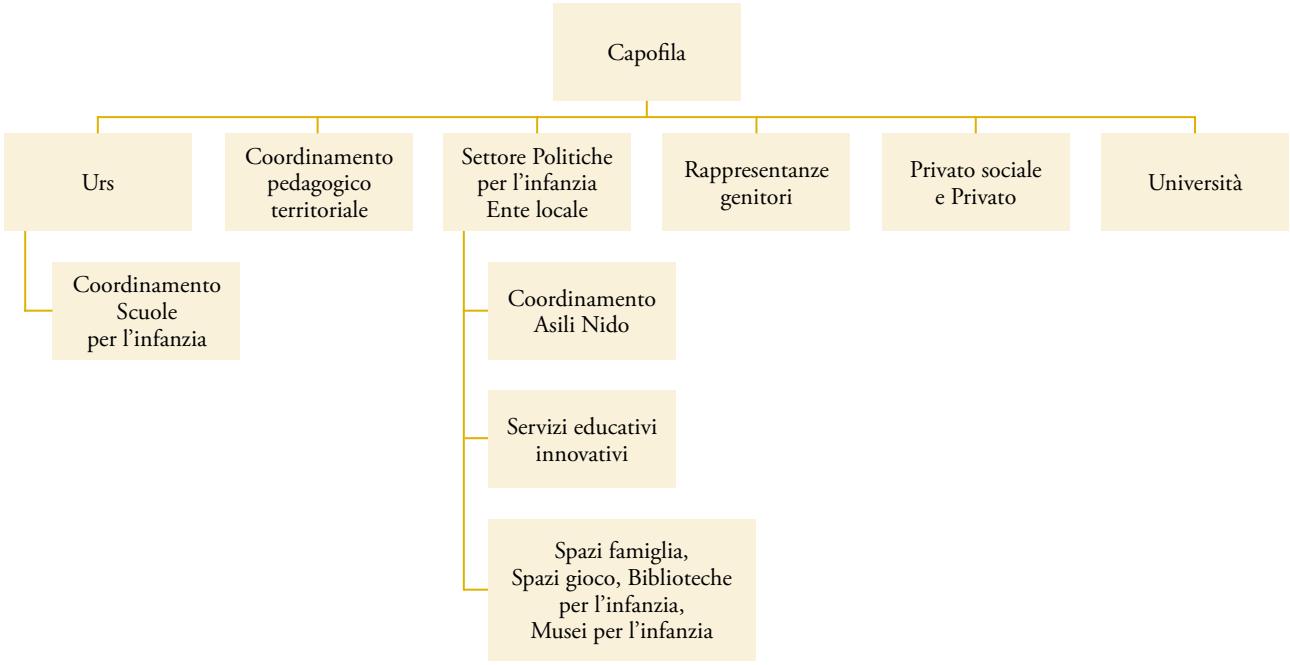
– dell'accordo di rete;
– dei processi di partecipazione delle famiglie;
– dell'ambito territoriale di progettazione;
– della mappatura e rilevazione delle esperienze Zerosei;
– del Sistema integrato e dei Poli per l'infanzia;
– del coordinamento pedagogico territoriale;
– del modello pedagogico Zerosei del Sistema integrato;
– delle Linee Guida pedagogiche del Sistema integrato;
– della Carta dei servizi educativi di ogni Polo per l'infanzia;
– del piano di formazione per il Sistema integrato Zerosei.

a) *La definizione dell'accordo di rete*

Ogni volta che una comunità locale è chiamata a gestire e sviluppare un cambiamento legislativo nell'organizzazione dei servizi di base della popolazione



2. Buone prassi nella Governance territoriale per il Sistema integrato Zerosei.



3. Tavolo inter-istituzionale per la Governance territoriale del Sistema Integrato Zerosei.

si rende necessario un lavoro di *governance territoriale* che stimoli il coordinamento tra i partner dei diversi servizi e che rafforzi le capacità istituzionali, progettuali e amministrative dei diversi protagonisti. Nel processo di sviluppo organizzativo del Sistema integrato e dei Poli per l'infanzia questo può essere garantito dall'attivazione di una struttura di coordinamento rappresentata dal tavolo inter-istituzionale che coinvolge tutti i soggetti che operano nella comunità locale sulla prima infanzia e che definisca *l'accordo di rete* su come promuovere i diversi passaggi istituzionali.

Il tavolo inter-istituzionale promuove le azioni istituzionali e di rete per condividere conoscenze, analizzare la realtà socio-economica locale, individuare priorità, co-costruire modelli di intervento e decidere programmi di intervento. È anche lo strumento più adeguato per stabilire connessioni tra i diversi servizi, valorizzare l'offerta esistente, individuare le aree di sviluppo, governare e supervisionare le fasi di implementazione, di realizzazione e di verifica del progetto. Il primo passo del lavoro inter-istituzionale è la scelta del Capofila e dei partner: generalmente, il Comune di riferimento e i responsabili dei servizi organizzativi che operano nella prima infanzia in quel contesto o che hanno una funzione di coordinamento in uno dei diversi livelli organizzativi (Stato, Regione, Comune, privato sociale, privato). In questo modo sarà possibile compiere i processi di integrazione inter-istituzionale che si sviluppano sia sul versante *psico-pedagogico*, sia su quello *gestionale* nella progettazione del *percorso del bambino* e della famiglia nel sistema Zerosei di quel territorio. L'integrazione di questi due livelli di intervento garantisce l'attuazione del *sistema multilivello di gestione* in grado di integrare le risorse, aumentare l'offerta dei servizi, evitare sovrapposizioni, definire gli ambiti entro cui si agiscono le proprie competenze, accedere a finanziamenti e distribuirli, di presidiare la domanda di servizio sul territorio, di allocare le risorse finanziarie, materiali e di monitorare il programma di implementazione e realizzazione.

b) *I processi di partecipazione sociale delle famiglie*
Nell'ambito del lavoro inter-istituzionale un ruolo rilevante è rivestito dai processi di partecipazione delle famiglie. La storia degli asili nido è stata espressione di una forte collaborazione tra genitori e istituzione nelle linee di indirizzo programmatico e gestionale dei servizi. La definizione dei processi di partecipazione è quindi un elemento strategico nel Sistema integrato poiché, «nel rispetto della possibile eterogeneità di pratiche di educazione e cura dei bambini piccoli di cui le famiglie possono essere espressione» (Balduzzi, 2018), permette una progettazione sempre più accurata e coerente con i bisogni della famiglia e del territorio.

c) *La definizione dell'ambito territoriale*
Il primo lavoro del Tavolo inter-istituzionale è la definizione dell'ambito territoriale di riferimento del Sistema integrato Zerosei e dei Poli per l'infanzia

il cui numero dipende dall'ampiezza del territorio. Dato che il criterio per la costituzione di un Polo per l'infanzia è la vicinanza dei servizi educativi, in alcune aree questa potrebbe coincidere con un quartiere, in altre con una zona, in altre ancora con un Comune. Nel caso di un Ambito territoriale composto da più Poli per l'infanzia (generalmente per Comuni superiori ai 35.000 abitanti) il Tavolo inter-istituzionale sarà composto anche dai referenti per i diversi Poli per l'infanzia che lavorano, quindi, a livello del Sistema integrato di educazione e istruzione della città.

d) *La mappatura quantitativa e qualitativa dei servizi Zerosei*

Il secondo lavoro è la mappatura quantitativa e qualitativa dei servizi Zerosei presenti in quella realtà locale. Uno dei temi più importanti definito dall'art. 4 del decreto legislativo alle lettere a, b, c, d riguarda gli obiettivi istituzionali volti alla diminuzione della differenza territoriale in termini di accesso e qualità dei servizi educativi. Nell'ambito del lavoro dei Poli per l'infanzia a livello comunale è indispensabile l'analisi dell'offerta presente su un territorio. Si ricorda che gli obiettivi strategici sono quelli "di raggiungere almeno il 33 per cento di copertura della popolazione sotto i tre anni di età a livello nazionale" ovvero di realizzare un equilibrio territoriale nell'offerta dei servizi che potrà essere realizzato attraverso "la graduale diffusione territoriale": anche in questo caso, l'obiettivo di "raggiungere il 75 per cento di copertura dei Comuni, singoli o in forma associata".

Questo è possibile realizzarlo attraverso il monitoraggio delle esperienze presenti in quella comunità locale per realizzare un progetto (Becchi, Bondiola, Ferrari, 2012) di implementazione: il primo passo è l'analisi delle possibilità di potenziamento dell'offerta esistente, sia sul piano quantitativo, sia qualitativo grazie alla massimizzazione dei servizi presenti in un contesto locale. Uno dei problemi che ha afflitto i servizi Zero-sei anni in Italia è stata la loro frammentazione, l'isolamento, la difficoltà di condivisione e di valorizzazione delle proposte realizzate in una logica di crescita e sviluppo di una cultura dell'infanzia di quel contesto. La rilevazione delle esperienze educative presenti in un territorio ha l'obiettivo da un lato di definire sul piano quantitativo e qualitativo lo stato dell'arte dell'offerta dei servizi e dall'altro di valutarne i gap, in modo da aumentare l'offerta, le potenzialità degli stessi e la loro fruibilità. Nell'ambito del lavoro di rete la realizzazione di connessioni progettuali e organizzative tra i servizi, la valorizzazione delle esperienze presenti e la progettazione di quelle future è uno degli obiettivi da perseguire, a fianco dei processi di confronto e integrazione dei soggetti di quell'ambito territoriale. L'analisi quantitativa e qualitativa delle proposte educative presenti in una realtà territoriale permette di individuare da un lato l'identità pedagogica di un Polo per l'infanzia e dall'altro il percorso del bambino presente e potenziale nel Sistema integrato Zerosei.

e) *La definizione del Sistema integrato e del Polo per l'infanzia*

A questo punto è possibili procedere con la *definizione del Sistema integrato e del/dei Poli per l'infanzia* che rappresenta l'insieme dei servizi educativi Zerosei anni di una determinata città, quartiere o zona. Come sottolineato sopra, è importante evitare di assumere una visione "geografica" e strutturale del Polo per l'infanzia che lo concepisce come puro spazio fisico, per sostenere e sviluppare, invece, una visione pedagogica che lavora sulla progettualità educativa nei Poli per l'infanzia e quindi nel Sistema integrato Zerosei. Infatti, il Polo per l'infanzia prima di essere un luogo fisico, è uno spazio progettuale che consente l'integrazione di una *vision* comune sullo Zerosei e sui modelli di lavoro psico-pedagogico di una comunità locale. La forte caratterizzazione locale permette di realizzare una proposta educativa specifica in funzione delle caratteristiche socio-culturali di quella zona, della storia delle famiglie e degli educatori/insegnanti. Il Polo per l'infanzia è, quindi, il luogo della progettazione, realizzazione, verifica e documentazione dei servizi alla prima infanzia di un territorio che coinvolge in un processo di stretta integrazione gestionale e pedagogica gli asili nido, le direzioni didattiche o gli istituti comprensivi.

Attraverso i Poli per l' infanzia si attivano i lavori di progettazione pedagogica che consentono la definizione del *percorso del bambino nello Zerosei* e la caratterizzazione della proposta educativa specifica di una città, paese o area.

f) *La definizione del coordinamento pedagogico territoriale*

Nell'ambito dei servizi Tresei, l'assenza di un coordinamento pedagogico, in grado di promuovere una progettazione condivisa dell'offerta educativa del servizio, è sempre stata una criticità della scuola dell'infanzia, ma in alcuni casi anche dello Zerotre, soprattutto in quelle zone, dove gli asili nido erano al di fuori di una rete di progettazione e supervisione delle proposte educative.

Questo aspetto, che ha sempre costituito un livello di problematicità nell'offerta dei servizi di un contesto territoriale, viene definitivamente superato attraverso il Sistema integrato e i Poli per l'infanzia che consentono uno spazio progettuale per la definizione congiunta dei modelli a sostegno dell'attività dei Servizi educativi Zerosei.

In particolare il ruolo del coordinamento pedagogico trasversale sui diversi servizi permette di garantire, anche nei servizi che storicamente non avevano questo ruolo, un lavoro guidato e partecipato.

Congiuntamente con l'attivazione del Tavolo interistituzionale un passaggio strategico è l'individuazione della funzione del coordinamento pedagogico territoriale (Catarsi, 2012, Serra, 2012, Balduzzi, Manini, 2012, Bottigli, 2012) che rappresenta un'innovazione organizzativa rilevante nell'ambito del coordinamento del Sistema integrato e dei Poli per l'infanzia. Questa funzione organizzativa svolge un ruolo di raccordo, di integrazione e *cross-fertilization* nell'ambito territoriale specifico di ogni Sistema integrato. Il coordinamento pedagogico territoriale ha l'obiettivo organizzativo di sviluppare le linee di indirizzo pedagogiche e di sostenere la rete dei servizi del sistema Zerosei, di guidare i processi di lavoro, di sviluppare le linee programmatiche e organizzative dei servizi, di coordinare e integrare i diversi servizi e di implementare e verificare la proposta educativa. Quindi, da un lato, ha l'obiettivo di sviluppare una cultura psico-pedagogica e gestionale dello Zerosei anni di una realtà locale, dall'altro di progettare e monitorare la proposta educativa del Polo per l'infanzia e i percorsi di partecipazione sociale con le famiglie, con i partner pubblici e privati e con le Università, in relazione alla formazione di base per l'accesso al ruolo di educatore/docente. Nello stesso tempo il coordinamento pedagogico è il punto di riferimento per i rapporti istituzionali con l'ASL e con tutti i soggetti privati che rappresentano un'opportunità sociale e culturale per i servizi Zerosei del territorio. In questo senso è un ruolo trasversale che si muove tra i servizi, promuovendo l'integrazione e la condivisione degli aspetti pedagogici e gestionali che caratterizzano la proposta educativa di quel Polo per l'infanzia.

Il coordinamento pedagogico ha anche una funzione di raccordo trasversale dove, in una città, sono presenti più Poli per l'infanzia attraverso il presidio della coerenza pedagogica e gestionale.

g) *La progettazione del modello pedagogico Zerosei*
Ogni Sistema integrato e ogni Polo per l'infanzia presenta una proposta educativa che si ispira ad un modello pedagogico e che risponde e rispetta le esigenze delle famiglie e dei bambini e le caratteristiche socio-culturali di quella specifica realtà locale (orari di ingresso e uscita, offerta pedagogica dei servizi durante l'anno scolastico e l'estate, modelli gestionali a supporto delle proposte educative). Per questo la progettazione si struttura come un lavoro di equipe continuo e trasversale volto alla definizione di un modello psico-pedagogico per ogni Sistema integrato. L'obiettivo è quello di lavorare in modo trasversale per costruire una proposta pedagogica che espliciti gli obiettivi educativi e di formazione in coerenza con i bisogni del bambino, della famiglia e del territorio: dalla programmazione e gestione organizzativo-educativa, all'integrazione dell'offerta educativa sullo Zerosei, ai percorsi di documentazione sino all'implementazione dei percorsi sperimentali e innovativi e alla comunicazione-informazione verso la famiglia.

h) *La definizione delle Linee guida pedagogiche del Sistema integrato Zerosei*
Il Sistema integrato rappresenta prima di tutto un luogo evolutivo e trasformativo di progettazione di un modello pedagogico dei servizi alla prima infanzia, di sviluppo del bambino, di partecipazione con la famiglia e di integrazione di tutti i servizi educativi pubblici e privati di un determinato territorio. L'obiettivo è quello di realizzare un documento che espliciti la proposta pedagogica coerente e che definisca le linee guida sul piano qualitativo e gestionale dei diversi Poli per l'infanzia. Con le *Linee guida* si intende presentare quindi il modello pedagogico dello Zerosei articolato in: valori e principi, percorso del bambino Zerosei, partecipazione della famiglia e realtà sociale, informazioni sui servizi, accesso e passaggi, organizzazione dei servizi e modalità di lavoro del gruppo di professionisti. L'obiettivo è permettere ai diversi partner di conoscere finalità, valori, processi di organizzazione e informazione, articolazioni del Sistema integrato Zerosei.

i) *La definizione della Carta dell'offerta dei servizi del Polo per l'infanzia*
La Carta dell'offerta del Polo per l'infanzia ha come obiettivo di presentare la proposta educativa e le scelte organizzative e gestionali. Essa è uno strumento di informazione, socializzazione e di comunicazione della progettualità, presenti nel Polo per l'infanzia e delle modalità per partecipare alla vita. I punti di riferimento normativo da cui si muove la Carta dell'Offerta dei servizi educativi dei Poli per l'infanzia sono

quelli nazionali e internazionale legati alla rappresentazione sociale dell'infanzia e al valore dei servizi educativi e di formazione: dalla Convenzione di New York dei Diritti del Fanciullo sino alla Costituzione italiana attraverso gli articoli 3, 21, 30, 33, 34, 117; dai principi e valori dell'autonomia della scuola, espressi nella L. 59/97 e nel D.P.R. 275/99, alla trasparenza amministrativa proposti nella L. 33/2013; dai Bisogni Educativi Speciali, presentati nella direttiva MIUR del 27 dicembre 2012, alla circolare del 6 marzo 2013 e, infine, nei principi della legge sul Sistema di educazione e istruzione, come espressione della continuità Zerosei. La specificazione dei principi collegati a queste importanti dichiarazioni e innovazioni legislative consente di ancorarsi ai valori che dovrebbero guidare la progettazione pedagogica e gestionale: dal rispetto del bambino, alla declinazione delle proposte educative sulla base dei bisogni territoriali, dai processi di partecipazione, al lavoro di integrazione organizzativa e pedagogica nei Poli, alla formazione e aggiornamento continuo. La Carta dell'offerta dei servizi presenta il modello pedagogico e gestionale che guida la progettazione dei servizi del Polo per l'infanzia in modo da dare informazioni precise ai genitori delle linee che ispirano il lavoro educativo e la loro declinazione pratica. All'interno della Carta dell'offerta dei servizi del Polo per l'infanzia prende posto la Carta dei servizi del singolo servizio.

l) *La definizione del piano di formazione per il Sistema integrato*

Il primo importante lavoro di integrazione di una cultura condivisa Zerosei anni si realizza all'interno di un sistema di formazione e qualificazione del personale educativo e insegnante (Macinai, 2011) che lavora nel Sistema integrato. Il primo passo è quello di iniziare a progettare percorsi indirizzati congiuntamente allo sviluppo organizzativo e alla promozione di una cultura dell'infanzia Zerosei che superino la storica differenziazione di formazione tra gli educatori degli asili nido e i docenti della scuola dell'infanzia. Questo comporta da un lato l'avvio

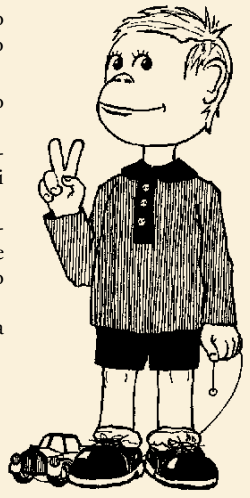
Premio nazionale "Infanzia – Piccolo Plauto", Edizione 2021

La rivista "Infanzia" (Bambini S.r.l.), con il Patrocinio scientifico del Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna, ha istituito il Premio nazionale "Infanzia – Piccolo Plauto", assegnato a progetti di elevata qualità pedagogica e didattica realizzati nel nido d'infanzia e nella scuola dell'infanzia, nonché a opere di eccellenza rivolte all'infanzia da zero a sei anni.
Il premio comprende *cinque sezioni* più un Premio Speciale. Le sezioni sono riferite a:

- "Miglior progetto educativo o didattico nei servizi educativi 0-6 (nidi, servizi prima infanzia, scuole dell'infanzia"
- "Miglior saggio monografico pubblicato sull'educazione o sulla cultura o sulla condizione dell'infanzia"
- "Materiale ludico o didattico particolarmente significativo o innovativo per la fascia d'età 0-6 anni"
- "Realizzazione di un progetto particolarmente significativo o innovativo nella strutturazione o nell'arredo di spazi interni o esterni dedicati all'infanzia"
- "Prodotto particolarmente significativo o innovativo rivolto all'infanzia nell'ambito dell'editoria tradizionale o dei media"
- "Premio Speciale per il contributo all'educazione e alla cultura per l'infanzia"

Chiunque intenda concorrere al Premio per la sezione che riguarda il miglior progetto educativo o didattico, può inviarlo in forma di articolo alla rivista seguendo le indicazioni redazionali che si trovano nel sito http://www.rivistainfanzia.it alla pagina per collaborare.

Saranno oggetto di selezione e valutazione tutti i progetti pubblicati sulla rivista *Infanzia* nel periodo gennaio – dicembre 2020.
Per la sezione sul miglior saggio, gli autori che intendono concorrere devono inviare copia della pubblicazione all'indirizzo della rivista "Infanzia", Premio Infanzia, includendo una scheda con le indicazioni dell'autore (e-mail, telefono, istituzione di riferimento).
Per le altre Sezioni, ad esclusione del Premio Speciale, chi intende concorrere può inviare la propria candidatura indicando la sezione del Premio, corredandola con una presentazione e con quanto può essere utile alla Giuria per valutarne la qualità, infine con una scheda che riporta i dati essenziali del soggetto (autore, ente, azienda, con le relative didascalie, indirizzo, recapito telefonico ed e-mail).
Saranno oggetto di selezione e valutazione tutte le candidature pervenute alla redazione della rivista *Infanzia* entro il mese di dicembre 2020.



Ogni proposta di candidatura deve essere inviata a:

Rivista "Infanzia", Via Filippo Re 6, 40126 Bologna
Per ulteriori informazioni: www.rivistainfanzia.it – dipsceduc.infanzia@unibo.it

di esperienze formative che superino il livello del servizio per lavorare sulle competenze pedagogiche del Sistema integrato e del Polo per l'infanzia. L'obiettivo è quello di colmare la divisione che separa, sul piano professionale e della rappresentazione sociale, l'educatore dei servizi Zerotre, dal docente della scuola dell'infanzia Tresei. A questo proposito sarebbe anche utile andare verso una denominazione unica dei profili professionali nello Zerosei in modo da sottolineare l'omogeneità dell'intervento educativo e la profonda integrazione tra educazione, istruzione e formazione nel percorso del bambino dalla nascita ai sei anni. L'aggiornamento e la formazione, in questo senso, rappresentano lo strumento elettivo per il lavoro di integrazione culturale e organizzativa dei servizi del Sistema integrato e per la definizione di un modello pedagogico che parte dalla propria esperienza professionale per arrivare a co-costruire una cultura dello Zerosei condivisa e partecipata.

Considerazioni conclusive

L'innovazione principale promossa dalla costituzione del Sistema integrato di educazione e istruzione riguarda un modello dei servizi alla prima infanzia che pone al primo posto l'educazione e la formazione del bambino, del ragazzo futuro uomo e donna: la possibilità di lavorare per una progettazione dello Zerosei non si limita soltanto a stabilire una continuità educativa, ma a mettere a punto offerte di servizi educativi che propongono esperienze educative e formative che fanno leva su modelli pedagogici di crescita e sviluppo del bambino e della comunità in cui vive. Questo modello richiede azioni di *governance territoriale* che lavorano su tutti i livelli istituzionali e organizzativi per arrivare ad una programmazione dell'offerta educativa Zerosei che si sviluppa in modo trasversale in tutto il paese, riducendo le attuali sperequazioni e differenziazioni. Nello stesso tempo, la collocazione territoriale del Sistema integrato permette la salvaguardia delle importanti specificità culturali, pedagogiche, gestionali e istituzionali proprie di ogni territorio. L'attivazione dei Poli per l'infanzia dà spazio alla promozione e sviluppo di una cultura pedagogica sullo Zerosei che integra il livello statale, regionale e quello comunale, del pubblico e privato per lavorare su una proposta pedagogica basata su criteri di qualità definiti che diventino il nucleo professionale trasversale degli operatori dello Zerosei e dell'offerta dei servizi.

Riferimenti bibliografici

Balduzzi L., Manini M. (2012), Il coordinamento pedagogico e le criticità della professione. *Infanzia,* n.1 gennaio – febbraio.

Becchi E., Bondiola A, Ferrari M. (2012), *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione,* Junior, Bergamo.

Balduzzi L. (2018), Costruire il sistema integrato 0-6: raccogliere la sfida. *Infanzia* n.1, gennaio – febbraio.

Bobbio A., Grange Sergi T. (2014), *Nidi e scuole dell'infanzia. La continuità educativa,* Editrice La Scuola, Brescia.

Bondioli A., Savio D. (2012), *Educare nelle sezioni primavera,* Junior, Bergamo.

Bondioli A., Mantovani S. (2003), *Manuale critico dell'asilo nido,* Franco Angeli, Milano.

Bottigli L., (2012), Il coordinamento pedagogico nel sistema integrato dei servizi per l'educazione dell'infanzia 0 – 6: l'esperienza del comune di Livorno. *Infanzia* n.1 gennaio-febbraio.

Bruschi, M. (2015), *La Buona Scuola. Legge n. 107 del 2015 commentata e Legislazione scolastica a confronto,* EdiSES, Napoli.

Catarsi E., Fortunati A. (1989), *La programmazione – progettazione nell'asilo nido*, La Nuova Italia, Firenze.

Catarsi E., Fortunati A. (2004), *Educare al nido. Metodo di lavoro nei servizi per l'infanzia*, Carocci, Roma.

Catarsi E. (2011), *Educazione alla lettura e continuità educativa,* Junior, Bergamo.

Catarsi E. (2012), Storia e prospettive del coordinamento pedagogico. *Infanzia,* n.1 gennaio-febbraio 2012.

Fondazione E. Zancan (2013), *Verso un welfare generativo, da costo a investimento.* www.fondazionezancan.it.

Infantino A. (2011), Il *lavoro educativo con la prima infanzia. Tra progetto pedagogico e scelte organizzative,* Junior, Bergamo.

Macinai E. (2011), *Il nido dei bambini e delle bambine. Formazione e professionalità,* Ets, Pisa.

Mantovani S., Silva C., Freschi E. (2016), Didattica e nido d'infanzia. Junior: Bergamo.

Miur (2012), Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.

Annali della pubblica istruzione. Numero speciale 2012. Firenze: Le Monnier.

Pati L., Musello M. (2012), *Pedagogia e didattica della prima infanzia. L'intervento educativo nell'asilo,* Pensa Multimedia, Milano, 2012.

Serra P., (2012). Il coordinatore pedagogico nelle scuole dell'infanzia statali. *Infanzia* n.1 gennaio-febbraio.

Turco A. (2013), *Governance territoriale: norme, discorsi, pratiche*. Milano: Unicopli.

Costituzione italiana, articoli 3, 21, 30, 33, 34, 117.

Legge n. 444 del 18 marzo 1968, Ordinamento della scuola materna statale.

Decreto Presidente Repubblica 10 settembre 1969, n. 647 – Orientamenti dell'attività educativa nelle Scuole Materne Statali (Art. 2 della legge 18 marzo 1968 n. 444).

Legge n. 1044 del 6 dicembre 1971.

Convenzione di New York dei Diritti del Fanciullo, 1989.

Decreto Ministeriale 3 giugno 1991 "Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali".

D.P.R. 275 dell'8 marzo 1999 – Regolamento dell'autonomia scolastica.

Direttiva MIUR del 27 dicembre 2012, Bisogni Educativi Speciali.

Legge 13 luglio 2015, n. 107.

Decreto legislativo 13 aprile 2017 n. 65 – Istituzione del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e) della legge 13 luglio 2015, n. 107.

Nota Miur del 19 febbraio 2018, n. 404.

Manuale dei servizi educativi per l'infanzia, programmare, progettare e gestire per la qualità del sistema integrato. Presidenza del Consiglio dei ministri – Dipartimento per le politiche della famiglia – Istituto degli Innocenti di Firenze, (2015).

https://www.minori.it/sites/default/files/Manuale_dei_servizi_educativi_per_l_infanzia_0.pdf

Caterina Bembich

Attività educative e sviluppo del pensiero scientifico nell'infanzia*

I percorsi educativi rivolti alla prima infanzia rappresentano contesti dove bambini e bambine possono acquisire competenze fondamentali per la crescita e per affrontare al meglio i percorsi di apprendimento successivi. La progettazione delle esperienze educative dovrebbe essere pensata al fine di sostenere lo sviluppo di abilità emergenti di base, quali ad esempio le competenze scientifiche e stimolare nei bambini un pensiero di tipo complesso.

Parole chiave

pensiero scientifico, approccio socio-culturale, sviluppo dei concetti, progettazione educativa

Caterina Bembich *Ph.D in Scienze Psicologiche e della Formazione, Università di Trieste; Assegnista di ricerca presso Dipartimento degli Studi Umanistici, Università di Trieste.*

Le esperienze educative sperimentate dai bambini e delle bambine nei primi anni di vita sono cruciali per lo sviluppo e la crescita; ben presto, con l'ingresso nei percorsi educativi per la prima infanzia, i bambini ampliano le loro possibilità di apprendimento rispetto a quelle esperite in famiglia, con conseguente accrescimento delle loro competenze.

Secondo una prospettiva teorica di tipo ecologico-culturale, l'apprendimento e la crescita non sono fattori disgiunti dai contesti in cui i bambini crescono e fanno esperienza (Bronfenbrenner e Morris, 2007; Vygotskij, 1987; Bruner, 1992; 1995; 2000).

La prospettiva ecologico-culturale intende l'apprendimento come un processo che avviene all'interno di diversi sistemi sociali, attraverso le interazioni che il bambino sperimenta nel contesto. L'ambiente e il modo in cui le dinamiche relazioni si sviluppano, svolgono sicuramente un ruolo significativo nel sostenere i percorsi di crescita dei bambini e delle bambine.

Attraverso le interazioni con adulti significativi, i bambini possono accrescere le loro opportunità di apprendimento, sviluppare il proprio bagaglio di abilità e acquisire nuove competenze. Nei contesti educativi della prima infanzia, i bambini sperimentano attività e routine e set diversificati di ambienti, nei quali essi possono svolgere un ruolo attivo e avviare iniziative di apprendimento.

L'esperienza di apprendimento risulta significativa quando si verifica all'interno di un'interazione educativa che inizialmente si collochi a livello delle competenze attuali possedute dal bambino e che poi lo accompagni verso un livello di abilità leggermente più avanzato. Vygotskij definisce "zona di sviluppo prossimale" le funzioni e competenze che non sono ancora completamente possedute dal bambino, ma che si trovano in una fase di sviluppo embrionale e che potrebbero emergere attraverso l'interazione significativa con i *caregivers*. I bambini pertanto possono raggiungere livelli di sviluppo progressivamente più avanzati attraverso la relazione educativa che guida l'esperienza di apprendimento verso competenze che potenzialmente potrebbe essere raggiunte.

Seguendo questa prospettiva, Siraj (2010) evidenzia come i migliori esiti di sviluppo nei bambini si osservano quando gli insegnanti riescono a creare situazioni di interazioni adulto-bambino che implicano il "*sustained shared thinking*", quando cioè si crea un pensiero condiviso e sostenuto, dove più individui lavorano assieme per risolvere un problema o per chiarire un concetto ed entrambi contribuiscono allo sviluppo del pensiero. Attraverso interazioni basate sul pensiero condiviso i bambini riescono a sviluppare e ampliare le proprie concezioni, soprattutto quando le educatrici e gli educatori partono dalle interazioni avviate dai bambini e le estendono, quando viene incoraggiato l'avvio dell'iniziativa da parte di bambini e, attraverso domande aperte, viene ampliato il loro pensiero.

* Il presente articolo è pubblicato sulla base di *peer review*; la scheda di valutazione è conservata presso la redazione della rivista.



© Halfpoint - Adobe Stock

Il valore dei percorsi di apprendimento in età prescolare è riconosciuto come una fase importante dei percorsi di sviluppo di bambine e bambini, laddove le esperienze vissute offrano opportunità per acquisire competenze di base che possono costituire elementi di protezione per i futuri percorsi formativi. I contesti educativi dovrebbero pertanto essere strutturati al meglio per favorire le migliori condizioni di crescita e di sviluppo dei bambini; inoltre le risorse, sia umane che materiali, dovrebbero interfacciarsi in maniera attenta alle diverse esigenze di sviluppo.

Nelle ricerche condotte da Iram Siraj e Aziza Mayo (2014) viene evidenziato quanto l'esperienza educativa nella prima infanzia costituisca un elemento predittivo per il successo scolastico in età scolare soprattutto per in bambini in situazioni di fragilità, quando essa viene progettata secondo standard qualitativamente elevati.

Tra le abilità considerate emergenti e che sono considerate particolarmente predittive per il successo scolastico, le competenze scientifiche sono sicuramente pregnani. In letteratura infatti si riscontra come tra gli elementi che possono condurre verso percorsi di insuccesso scolastico, ci siano lacune o difficoltà nell'acquisizione di competenze di base di carattere scientifico-matematico (Batini et al., 2015; Marchini et al., 2005). Ne deriva che offrire contesti educativi nella prima infanzia che promuovano nei bambini lo sviluppo del pensiero scientifico, significa porre le basi affinché i percorsi di apprendimento futuri si sviluppino in maniera positiva e armonica.

Pertanto è importate comprendere in che modo i concetti scientifici possono essere sviluppati e acquisiti dai bambini nei contesti educativi della prima infanzia attraverso la partecipazione ad esperienze educative finalizzate.

La formazione dei concetti scientifici nella prospettiva di Vygotskij

Secondo la visione socioculturale dello sviluppo adottata da Vygotskij (1987), l'influenza del contesto e degli adulti di rifermento sono considerati come fondamentali nella formazione dei processi cognitivi e concettuali nei bambini piccoli. Il framework teorico socioculturale vede il processo di formazione dei concetti in congiunzione dinamica con il contesto, essendo influenzato non solo da ciò che l'ambiente offre in termini di possibilità di esplorazione, ma anche da ciò che gli adulti mettono in luce come aspetti significativi. Secondo Vygotskij bisogna comprendere il processo che conduce alla formazione dei concetti nei bambini, analizzando da dove esso inizia e mettendo in luce le dinamiche di sviluppo attraverso cui i bambini estendono le loro conoscenze concettuali.

Nella prospettiva di Vygotskij, lo sviluppo concettuale si costruisce in maniera dialettica e dinamica a due

livelli tra loro correlati: a livello quotidiano e scientifico. A livello quotidiano i concetti si sviluppano attraverso l'interazione diretta, in modo intuitivo e attraverso il fare; sulla base di questa conoscenza concettuale acquisita in maniera spontanea, si costruisce successivamente l'apprendimento dei concetti scientifici. Vygotskij (1990) utilizza il termine "concetto scientifico" riferendosi ai concetti acquisiti attraverso l'educazione scolastica, differenziandolo dai concetti che sono acquisiti in maniera intuitiva attraverso l'esperienza quotidiana. Egli descrive nella formazione concettuale tre livelli di pensiero, divisi in sottocategorie. Questi livelli sono stratificati in maniera progressivamente più complessa e coesistono contemporaneamente. Il pensiero concettuale si sviluppa in maniera dinamica attraverso i livelli di pensiero, in un movimento continuo che va dal generale al particolare e viceversa. Il processo di sviluppo concettuale è un processo molto lungo di cambiamento, che porta progressivamente il bambino ad organizzare le proprie intuizioni da elementi disconnessi ad un pensiero organizzato e coerente.

L'approccio metodologico di Vygotskij sulla formazione quotidiana dei concetti è stato successivamente sviluppate da Sakharov (1994); la categorizzazione che ne deriva può essere considerata come un punto di partenza per l'osservazione dello sviluppo concettuale nei bambini (Fleer, 2009).

Il *primo livello* di pensiero individuato da Vygotskij (1987) è definito "cumuli non organizzati": i concetti a questo livello sono formati sulla base dell'esperienza soggettiva, non connessa, emotivamente guidata; i concetti sono per lo più acquisiti in maniera separata e non vengono connessi tra loro. Inoltre a questo livello i bambini focalizzano la loro attenzione sulle caratteristiche fisiche degli oggetti e categorizzano sulla base degli aspetti visivi o temporali. Le categorizzazioni sono costruite sulla base di caratteristiche semplici, considerando un singolo criterio, e non vengono ancora colte connessioni complesse.

Nel *secondo livello* di pensiero i bambini sviluppano la "formazione di complessi", iniziano cioè a stabilire connessioni complesse, sviluppano un pensiero maggiormente obiettivo e meno legato all'esperienza emotiva. I bambini iniziano a cercare collegamenti non tanto basandosi sulla connessione emotiva, quanto cercando prove che evidenzino un legame tra concetti. Le connessioni inoltre diventano con il tempo più complesse, iniziano associando due oggetti in base una caratteristica chiave, per poi creare associazione sulla base di aspetti funzionali o in base a ciò che risulta maggiormente saliente. Al progredire delle esperienze fatte, i bambini creano nuove connessioni e raggiungono livelli di pensiero maggiormente articolati.

Il *terzo livello* di pensiero complesso e diffuso emerge quando i bambini iniziano a collegare i concetti anche al di fuori dell'esperienza concreta, sviluppando "pseudoconcetti".

Secondo Vygotskij (1987), i bambini possono applicare il pensiero concettuale attraverso la pratica quotidiana, ma questo non significa che per loro sia evidente e consapevole il collegamento tra concetti alla base delle loro azioni e conoscenza teorica. Fleer (2009) riporta un esempio per chiarificare questo assunto: a livello quotidiano i bambini imparano che quando fa freddo si indossa un maglione per stare caldi, acquisendo un'importante concetto per la vita quotidiana. Tuttavia questo non significa che i bambini conoscano il concetto scientifico di isolamento termico che sta alla base di queste azioni, né che questo concetto sia trasferibili in altri contesti (ad esempio un maglione protegge dal freddo, ma questo non vale se ci si trova in acqua). Acquisire il concetto scientifico significa infatti riuscire a trasferire quella conoscenza in maniera trasversale nei diversi contesti.

La formazione del pensiero complesso pertanto permette al bambino di applicare i concetti nella pratica, ma in modo intuitivo e non consapevole. Per passare dal pensiero complesso alla comprensione concettuale, secondo Vygotskij è necessario intrecciare l'esperienza quotidiana con l'acquisizione concettuale che viene appresa attraverso la formazione scientifica. Inoltre, secondo Vygotskij (1987; 1990), quando si apprendono i concetti scientifici nell'esperienza scolastica, slegandoli dal contesto in cui vengono applicati, la conoscenza che ne deriva resterà lontana e disconnessa dall'esperienza reale quotidiana.

Pertanto lo sviluppo del pensiero e della conoscenza scientifica dovrebbe costantemente collegare l'esperienza quotidiana di formazione dei concetti a quella scientifica: la trasformazione della pratica quotidiana in conoscenza concettuale può avvenire quando questi due aspetti vengono incorporati. Gli insegnanti e gli educatori della prima infanzia dovrebbero pensare a contesti di apprendimento in cui i bambini e le bambine possano fare esperienza e costruire sia concetti quotidiani che concetti scientifici. Si tratta cioè di tenere a mente i due livelli concettuali e pianificare i contesti educativi attraverso una "doppia mossa" (Hedegaard e Chaiklin, 2005): proponendo cioè esperienze di apprendimento che siano opportunità per costruire concetti quotidiani e altre che consentano l'introduzione di concetti scientifici.

Esperienze educative e formazione dei concetti scientifici

Raggiungere una miglior comprensione di come avvenga la formazione dei concetti in contesti di gioco è rilevante al fine di comprendere in che modo l'apprendimento del pensiero scientifico possa essere supportato nei contesti educativi.

Le ricerche condotte da Marilyn Fleer (2009; 2013), che si fondano sul pensiero di Vygotskij, offrono degli spunti molto significativi di riflessione rispetto all'educazione scientifica nella prima infanzia. Fleer (2009) mette in luce come si sviluppa la reciprocità tra pensiero quotidiano e pensiero scientifico durante il gioco nella prima infanzia in bambini di 4 e 5 anni di età. Attraverso una metodologia osservativa, Fleer mette a confronto i processi di formazione dei concetti che avvengono in contesti di gioco aperti, dove l'intento pedagogico viene focalizzato sulla fornitura di materiali e di spazi, rispetto a contesti di gioco concettualmente orientati, dove il focus dell'attività è concentrato sulla conoscenza scientifica.

Nei contesti di gioco aperto, i materiali vengono messi a disposizione con l'obiettivo di sviluppare il pensiero scientifico attraverso il gioco libero (gli oggetti a disposizioni sono ad esempio acqua, imbuti, cucchiai, mortai, secchi, bottiglie, tubi…). Questi contesti sono proposti dalle insegnanti credendo erroneamente che i bambini riescano ad acquisire concetti sui materiali e le loro proprietà grazie al solo utilizzo dell'attrezzatura. Fleer invece osserva che durante queste attività i bambini utilizzano i materiali focalizzando l'attenzione sulle caratteristiche fisiche degli oggetti. I materiali proposti sostengono l'attenzione dei bambini, che ne sperimentano le qualità strutturali attraverso l'esplorazione e al tempo stesso stimolano il gioco simbolico, sollecitando l'immaginazione di situazione di gioco che danno senso agli elementi forniti. L'esplorazione rimane legata ai materiali e non raggiunge livelli di conoscenza più elevati (come ad esempio le conoscenze sulle proprietà degli oggetti); l'attenzione rimane cioè collegata all'uso degli oggetti nella quotidianità.

Invece, nei contesti di gioco concettualmente orientati, il focus attentivo è rivolto alla conoscenza scientifica; le attività proposte sono strutturate allo scopo di supportare l'apprendimento scientifico e sviluppare un pensiero di tipo complesso. Fleer osserva come in questi contesti di apprendimento i bambini vengono impegnati in un'attività scientifica strutturata in sotto attività, che identificano un particolare concetto e sono collegate ad un piano di indagine generale.

Fleer riporta un esempio in cui le insegnanti propongono un'attività generale rivolta allo studio degli esseri viventi e strutturano sotto attività riguardanti piccole indagini sugli insetti e il loro ambiente di vita. Per ogni attività viene identificato un concetto particolare: ad esempio attraverso un'attività di esplorazione dell'ambiente esterno alla scuola e degli insetti che vi abitano, i bambini acquisiscono conoscenze sulla collocazione delle piccole creature nel contesto esterno mappandolo e sviluppando in questo modo un pensiero di tipo spaziale.

Fleer descrive come i bambini esplorano l'ambiente al fine di comprendere meglio il contesto di vita degli insetti, utilizzando strumenti concettuali che guidano l'esplorazione e la documentazione dell'esperienza: «I bambini usano una serie di strumenti concettuali per supportare le indagini, come lenti di ingrandimento, binocoli, macchina fotografica, contenitori con coperchi, una lavagna luminosa, fotografie di ambienti, libri…» (Fleer, 2009, pp. 296).

O ancora, Fleer osserva come un'attività finalizzata ad indagare i meccanismi di alimentazione degli insetti, stimoli i bambini ad osservare la meccanica dell'alimentazione e a sviluppare successivamente altri concetti, facendo emergere un pensiero di tipo complesso e concatenato (i bambini concatenavano concetti quali "morso", "denti", "mangiare", "digestione", "ambiente in termini di ciò che mangiano"). Attraverso queste attività, i bambini inoltre utilizzano il pensiero quotidiano per gettare le basi del pensiero scientifico. Fleer evidenzia come i bambini riescano a collegare l'esperienza di apprendimento nel contesto scolastico con quella di tutti i giorni: ad esempio intrecciano la conoscenza sulla meccanica dell'alimentazione degli insetti con le loro esperienze quotidiane, come la visita del dentista. Le esperienze personali forniscono quindi uno spazio concettuale sul quale costruire le conoscenze scientifiche apprese attraverso l'attività educativa.

Il pensiero scientifico si sviluppa quando le attività prevedono l'interazione con gli insegnanti, che accompagnano il percorso di apprendimento dei bambini e delle bambine e favoriscono i processi di rappresentazione (ad esempio creando mappe per esplorare l'ambiente, strumenti per l'orientamento, proponendo letture di libri o semplici grafici scientifici).

Secondo Fleer, pensare ad approcci pedagogici rivolti alla prima infanzia che lavorino sullo sviluppo del pensiero scientifico significa progettare contesti di gioco che consentono l'intreccio tra acquisizione di concetti quotidiani e concetti scientifici, guidati dall'interazione strutturata con l'adulto. Lo sviluppo



della competenza scientifica è legata pertanto al modo in cui i contesti sociali riescono a metter in luce i pensieri scientifici emergenti nei bambini e nelle bambine.

Considerazioni conclusive

I concetti quotidiani, senza una mediazione mirata dell'insegnante, non passano ad una conoscenza scientifica vera propria. Ambienti che sono potenzialmente ricchi di input proposti in un contesto di gioco libero ma senza l'intervento mirato dell'insegnante, possono promuovere soltanto uno sviluppo concettuale quotidiano ma non scientifico. Questi contesti stimolano un'attività di gioco spontanea e libera, che seppur importante, rimane per lo più ripetitiva e non collegata ai concetti che potrebbero essere acquisiti attraverso i materiali proposti.

L'azione pedagogica dovrebbe invece essere pensata non tanto per introdurre continui elementi e oggetti per il gioco, quanto piuttosto per pianificare l'introduzione di specifici concetti durante le attività, costruendo interazioni insegnante-bambino mirate ed elaborate. Gli insegnanti che riescono a portare i bambini ad un livello di competenze più elevato di quello posseduto, rendono il gioco dei bambini più complesso ed elaborato, prendendo parte all'attività svolta dal bambino e portandola ad un altro livello di difficoltà (Lobman, 2006).

Programmi educativi che prevedono una pianificazione delle attività e l'interazione strutturata con gli insegnanti, conducono i bambini e le bambine a sviluppare un pensiero concettuale complesso. Ciò si verifica quando l'attività proposta consente al bambino di intrecciare concetti quotidiani con concetti scientifici, quando l'esplorazione dell'ambiente e degli stimoli forniti è supportata dall'interazione con l'insegnante che sostiene il percorso di apprendimento, propone contestualmente attività di rappresentazione e stimola la formazione di nuovi concetti concatenati.

Bibliografica

Batini F. (2015), OCSE: Skills Outlook 2013. *Primi risultati della ricerca sulle competenze,* Loescher, Torino.

Bronfenbrenner U. e Morris P.A. (2007), The bioecological model of human development. *Handbook of child psychology*, Wiley, New York.

Bruner J.S. (1995, ed. or. 1966), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma.

Bruner J.S. (1992), *Saper fare, saper dire, saper pensare. Le prime abilità del bambino*, Armando Editore, Roma.

Bruner J.S. (2000), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano.

Fleer M. (2009), Understanding the dialectical relations between everyday concepts and scientific concepts within play-based programs. *Research in Science Education*, *39*(2), pp. 281-306.

Fleer M. (2013), Affective imagination in science education: Determining the emotional nature of scientific and technological learning of young children. *Research in Science Education*, *43*(5), pp. 2085-2106.

Hedegaard M. e Chaiklin S. (2005), *Radical-local teaching and learning: A cultural–historical approach*. Denmark, Aarhus University Press.

Lobman C.L. (2006), Improvisation: An analytic tool for examining teacher-child interactions in the early childhood classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, pp. 455-470.

Malara N.A., Marchini C., Navarra G., Tortora R. (2002), *Processi didattici innovativi per la matematica nella scuola dell'obbligo*. Bologna, Pitagora Editrice.

Sakharov L. (1994), Methods of investigating concepts. In R. Van Der Veer e J. Valsiner (Eds.), The Vygotskij Reader (pp. 73-98). Oxford, Blackwell Publishers.

Siraj I. e Mayo A. (2014), *Social class and educational inequality: The impact of parents and schools*. Cambridge: University Press.

Siraj-Blatchford I. (2010), Teaching in Early Childhood Centers Instructional Methods and Child Outcomes. *Elsevier*, pp. 86-92.

Vygotskij L.S. (1987, ed. or. 1930), *Il processo cognitivo*. Bollati Boringhieri, Torino, trad. it. di C. Ranchetti.

Vygotskij L.S. (1990, ed. or. 1934b), Pensiero e linguaggio. Laterza, Roma-Bari, trad. it. di L. Mecacci.

PICCOLO PLAUTO E IL CORONAVIRUS

Marco Dallari 2020



IL MONDO DEI GRANDI È DAVVERO UN PO' STRANO,
LE CONTRADDIZIONI GLI PRENDON LA MANO:
COMPUTER E IPHONE FINO A DUE MESI FA
SEMBRAVAN L'INFERNO PER MAMMA E PAPÀ.

"SU, LEGGI UN BUON LIBRO, VAI FUORI A GIOCARE,
UN'ORA È GIÀ TROPPO, TI PUÒ DANNEGGIARE!"
LE STESSE MAESTRE SEMBRAVAN DEI CLONI
FACENDO LE STESSE RACCOMANDAZIONI.

E POI CON IL VIRUS E LA RECLUSIONE
AVVIENE UNA SPECIE DI RIVOLUZIONE:
"C' È LA TUA MAESTRA IN RETE ALLE TRE!"
"ACCENDI IL COMPUTER, C' È ROBA PER TE!"

IL MONDO DEI GRANDI È DAVVERO UN PO' STRANO
PUÒ FAR TENEREZZA PER QUANTO È BAGGIANO...



Andrea Maffia, Simona Mancarella

Evidenze di pensiero relazionale nella scuola dell'infanzia*

Prendendo ispirazione dalla letteratura sul pensiero algebrico prescolare, è possibile stimolare e riconoscere il pensiero relazionale a livello di scuola dell'infanzia. Si presenta una ricerca basata sull'analisi delle risposte dei bambini ad una consegna; lo scopo è sia sviluppare il loro pensiero relazionale sia ottenere indizi su come poterlo riconoscere in età prescolare. Dai dati raccolti abbiamo evidenze della presenza del pensiero relazionale nei bambini di 5 anni, anche se con diverse fasi di maturazione. La consegna si rivela efficacie sia nello stimolare il pensiero relazionale dei bambini sia nel rendere distinguibili le loro risposte.

Parole chiave
matematica, pensiero relazionale, numeri, espressioni numeriche

Andrea Maffia *Ricercatore, Dipartimento di Matematica dell'Università di Pavia.*

Simona Mancarella *CdLMCU in Scienze della Formazione Primaria, Università di Bologna.*

Al fine di rendere comprensibile la ricerca svolta, è importante distinguere nel contesto dell'apprendimento della matematica. Il "*pensiero strumentale*" e il "*pensiero relazionale*" sono stati definiti nell'ambito dell'educazione matematica, rispettivamente, come "sapere esattamente come funzionano le procedure matematiche" e "conoscere sia il come sia il perché" (Skemp, 1976). Tale definizione ha trovato ampia applicazione nel campo dell'aritmetica: i ricercatori hanno analizzato come i bambini riescano a comprende le proprietà delle operazioni che stanno dietro gli algoritmi di calcolo. Un compito comunemente proposto consiste nel trovare il numero mancante in un'uguaglianza tra due operazioni aritmetiche come 39 + 52 = … + 55. Di solito, si assume che il pensiero relazionale sia visibile nei bambini che non ricorrono al calcolo delle espressioni ai due lati dell'uguaglianza, ma alla possibilità di trovare la soluzione mediante strategie basate sulle proprietà delle operazioni e dei numeri (Carpenter, Franke e Levi, 2003; Stephens & Wang, 2008). In accordo con quanto affermato da Mason (2018), "recognizing that 87 + 54 = 84 + 57 without doing any calculation contributes to and is part of algebraic thinking"[1] (p. 343) e non è mai troppo presto per permettere ai bambini di pensare in questo modo. Mason afferma infatti che: "the use of natural powers which, when expressed in words and symbols is recognizable as algebra, is called upon from birth if not before"[2] (ibidem, p. 347). Tale affermazione è per noi un punto di partenza nel chiederci se e come possiamo sollecitare e riconoscere il pensiero relazionale a livello di scuola dell'infanzia. Adottando l'approccio della ricerca basata su progetti (Pellerey, 2005) analizziamo le riposte di bambini messi di fronte ad una specifica consegna con l'obiettivo di stimolare il pensiero relazionale, ma anche di ottenere evidenze valide per riconoscerlo.

Le espressioni numeriche scritte attraverso i simboli aritmetici risultano inaccessibili ai bambini di 5 anni. Lo stesso problema è stato affrontato anche da Steinwg e colleghi (2018) che hanno sviluppato una consegna che aveva lo scopo di consentire a bambini tedeschi del 'kindergarten' di avvicinarsi all'idea algebrica di incognita. Nella loro consegna sono presenti due personaggi che giocano con delle biglie. Entrambi hanno lo stesso numero di biglie, ma alcune sono visibili mentre altre sono nascoste in scatole colorate. Le scatole dello stesso colore contengono la stessa quantità di biglie; lo studente è invitato a capire quante biglie ci sono in ciascuna. La Figura 1 mostra una possibile istanza della consegna di Steinweg et al. (ibidem), da loro somministrata a bambini di età compresa tra 5 e 10 anni.

I ricercatori Steinweg et al. (2018), nelle loro ricerche sul campo, hanno osservato che molti alunni di quarta primaria mostrano pensiero relazionale mentre affrontano compiti analoghi a quello mostrato nella Figura 1. Tuttavia, secondo i loro dati, i bambini più giovani hanno difficoltà ad attivare il pensiero relazionale. Per

* Il presente articolo è pubblicato sulla base di *peer review*; la scheda di valutazione è conservata presso la redazione della rivista.

1. Riconoscere che 87 + 54 = 84 + 57 senza fare nessun calcolo contribuisce al, ed è parte del, pensiero algebrico.

2. L'uso dei poteri naturali che, quando espressi con parole e simboli sono riconoscibili come algebra, è presente sin dalla nascita, se non prima.

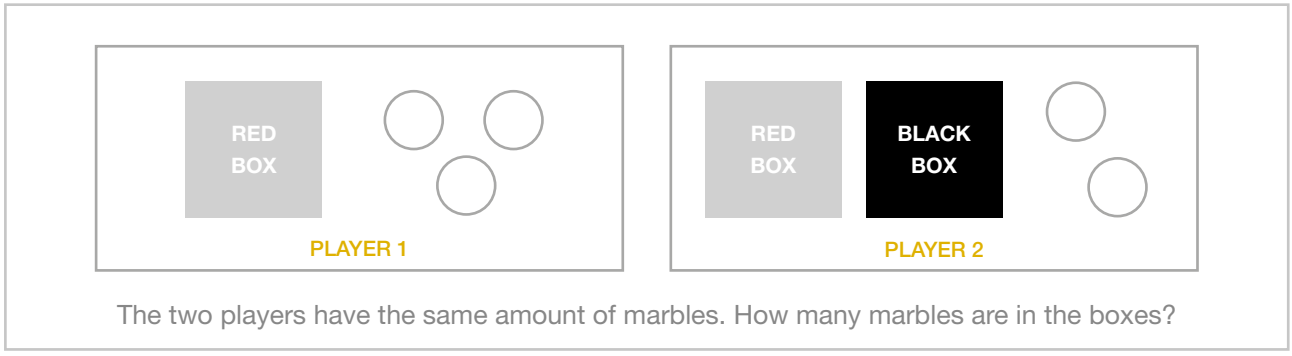


Figura 1. Consegna di Steinweg e colleghi (2018)

tale motivo, partendo da queste premesse, abbiamo modificato l'attività per renderla fruibile anche a soggetti di età compresa tra i 5 e 6 anni, quindi in età. Nella nostra versione modificata, sono stati presentati agli bambini due personaggi che, nelle diverse situazioni, hanno sempre lo stesso numero di biglie. Le biglie del primo personaggio sono completamente visibili ai bambini, mentre una parte delle biglie del secondo personaggio è nascosta in una scatola. Un esempio del compito da noi ideato è ottenibile eliminando la scatola grigia dalla Figura 1.

Quadro teorico

Nell'analizzare i dati di Steinweg et al. (ibidem) si nota che vengono classificati come istanza di pensiero relazionale solo quei casi in cui uno studente esprime verbalmente una relazione tra le quantità di biglie. Tuttavia, siamo convinti che altri tipi di risposte potrebbero essere considerati come evidenze di un'applicazione del pensiero relazionale. Facciamo riferimento alle ricerche di Carpenter et al. (2003) che descrivono quattro diversi parametri di riferimento nell'interpretazione di espressioni numeriche contenenti il simbolo di uguaglianza.

- *Primo benchmark*: un primo passo nell'interpretazione del simbolo 'uguale' è la capacità dello studente di esprimere la propria interpretazione di tale simbolo.
- *Secondo benchmark*: è raggiunto quando i bambini accettano come significative non solo equivalenze nella forma standard a + b = c, ma anche c = a + b oppure a + b = c + d.
- *Terzo benchmark*: i bambini confrontano i due membri dell'uguaglianza effettuando i calcoli nelle espressioni di ciascun membro.
- *Quarto benchmark*: viene raggiunto quando i bambini possono confrontare i membri dell'uguaglianza senza eseguire calcoli. Secondo le definizioni date sopra, questa è evidenza di pensiero relazionale.

Dobbiamo sottolineare che, in questo articolo, stiamo analizzando una consegna differente rispetto a quelle utilizzate da Carpenter e colleghi per descrivere questi parametri di riferimento. Nella nostra consegna, numeri, operazioni e uguaglianza non sono espressi in modo esplicita (con simboli), ma per mezzo di scatole e biglie confrontate verbalmente. Inoltre, la nostra versione non richiede il calcolo su entrambi i lati dell'uguaglianza in quanto il numero di biglie su un lato è visibile. La struttura algebrica del nostro compito è del tipo a = x + b con a e b noti (numero di biglie visibili) e x incognito (biglie nella scatola).

Abbiamo quindi reinterpretato i benchmark di Carpenter et al. (ibidem) all'interno del nostro contesto di ricerca. Secondo la nostra interpretazione:

- *Primo benchmark*: il bambino sa esplicitare che il numero di biglie presenti dentro e fuori dalla scatola sono nella stessa quantità. La letteratura mostra che la comprensione della proprietà "essere la stessa quantità" non è ovvia a livello prescolare (Sfard & Lavie, 2005).
- *Secondo benchmark:* i bambini riconoscono la struttura dell'equivalenza a = x + b. Non è così quando danno a x il valore di a, interpretando l'equazione come a = x. Questo benchmark non è raggiunto anche quando lo studente conta le biglie e interpreta l'equazione come a + b = x
- *Terzo benchmark*: il bambino usa il conteggio per determinare x, può iniziare a contare dà a per trovare b oppure contare in modo retrogrado.
- *Quarto benchmark*: il bambino trova il numero delle biglie nella scatola senza il conteggio, scompone i numeri mostrando pensiero relazionale.

Abbiamo analizzato le risposte dei bambini, classificandole in base al benchmark raggiunto. L'obiettivo è quello di rispondere alla domanda di ricerca: Quali benchmark di riferimento è possibile osservare a livello della scuola dell'infanzia?

Metodologia

Al fine di dare una prima risposta alla domanda di ricerca, si è deciso di eseguire uno studio di caso. Un piccolo gruppo di cinque bambini di una sezione

di scuola dell'infanzia (5 anni) viene intervistato collettivamente dal secondo autore.

Dato che i bambini della scuola dell'infanzia potrebbero non essere consapevoli di cosa intenda un adulto quando afferma che due quantità sono "uguali" o "lo stesso numero" (Sfard & Lavie, 2005), abbiamo organizzato una sessione preliminare all'intervista. Una consegna analoga è stata implementata con oggetti manipolabili. I bambini sono stati introdotti alla situazione attraverso una storia che coinvolgeva due personaggi rappresentati da due cartonati. Penelope regge fra le mani una scatola (Figura 2a). Una certa quantità di palline è posta di fronte al personaggio senza scatola (Marco), mentre le altre sono precedentemente riposte nella scatola di Penelope senza che i bambini possano vederle. L'intervistatore afferma che il personaggio con la scatola (Penelope) possiede la stessa quantità di biglie del suo amico (situazione: a = x). In altri casi, alcune palline sono dentro alla scatola ed altre si trovavano poggiate sul coperchio, visibili (situazione: a = x + b). Ogni volta viene chiesto ai bambini di dire quante palline si trovano nella scatola. Dopo aver detto il numero, i bambini possono controllare la bontà dell'ipotesi aprendo la scatola.

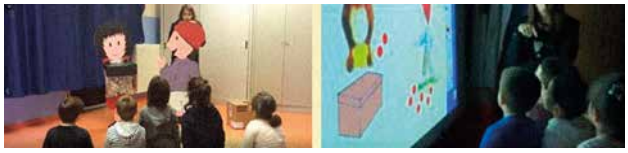


Figura 2. Setting della sessione preliminare (*a sinistra*) e dell'intervista (*a destra*).

Durante l'intervista, questa operazione è stata esclusa per testare la presenza di eventuali metodi di argomentazione basati sull'applicazione del pensiero relazionale. L'attività è stata realizzata attraverso immagini proiettate su una lavagna interattiva (Figura 2b). Questa volta i bambini non hanno la possibilità di aprire la scatola per controllare il numero di biglie; devono sostenere le proprie ipotesi con un'argomentazione. L'intervistatore chiede agli bambini di indicare quante biglie si trovano all'interno della scatola di Penelope, ma interagisce con loro chiedendo in che modo hanno determinato la quantità e come possono verificarne la correttezza.

Sia la sessione preliminare sia l'intervista sono state completamente videoregistrate e in seguito trascritte ai fini dell'analisi. Durante la trascrizione, i dialoghi sono stati arricchiti con alcuni screenshot dai video, in modo da poter cogliere anche i gesti compiuti dai bambini durante la risoluzione della consegna. Gli interventi dei bambini sono stati codificati con i parametri di riferimento descritti nella sezione precedente (benchmarks). Entrambi gli autori hanno discusso insieme su tale codifica.

Analisi dei dati

A causa del limite di spazio, non possiamo mostrare l'analisi completa dei dati. Abbiamo selezionato esempi dei diversi benchmark che rileviamo nei nostri dati. Il primo benchmark non è raggiunto da tutti i bambini. Alcuni non sono in grado di esprimere a parole il fatto che i due personaggi devono avere lo stesso numero di biglie. Di seguito è riportato un esempio in cui riteniamo che sia stato raggiunto il primo benchmark:

> Intervistatore: *ricordi cosa abbiamo fatto l'ultima volta?*
> Sofia: *Perché hanno sempre preso le palle nello stesso numero, quindi se lui… se Marco ne ha prese sette, Penelope potrebbe prenderne sette perché sono diventati amici alla fine della storia.*

Qui l'intervistatore chiede di ricordare la sessione di training. La bambina usa l'espressione "lo stesso numero" per riferirsi al fatto che i due personaggi hanno la stessa quantità di biglie (dice "palle"). È chiaro che, secondo Sofia, i due insiemi di palle devono avere la stessa proprietà di essere in tutto sette. Dichiarazioni come quella di Sofia, con numeri diversi come esempio, sono molto comuni nei nostri dati.

Per quanto riguarda il secondo benchmark, abbiamo vari esempi di bambini che non lo raggiungono. Ad esempio, il seguente estratto riporta la discussione di un gruppo mentre si trova di fronte al compito nel caso in cui Marco ha sei biglie e Penelope ha solo due biglie fuori dalla scatola.

> Intervistatore: *Cosa sta succedendo lì?*
> Martina: *Penelope ha solo due palle.*
> Intervistatore: *Solo due palle?*
> Sofia: *No, sono biglie!*
> Intervistatore: *Ok. Ma sono solo due?*
> Luca: *No.*
> Martina: *No, perché le altre sono dentro la scatola.*
> Intervistatore: *E dove sono quelle due? […] Ho sentito "fuori". È giusto?*
> Emma: *Le due palle sono fuori, ma le altre sono dentro.*
> Intervistatore: *Quante sono dentro?*
> Asia: *Ootto!*

Il ragionamento di Asia risulta in contrasto con quello dei compagni che sembrano invece riconoscere che all'interno della scatola sono presenti sei biglie uguali. Asia risponde alla domanda degli intervistatori con il numero otto, ovvero la quantità totale di biglie mostrate nell'immagine (due appartenenti a Penelope e sei a Marco). Anche se la domanda si riferisce alle biglie all'interno della scatola, la studentessa sembra non interpretare l'equivalenza

come 6 = x + 2, ma la considera come 6 + 2 = x. Secondo la nostra interpretazione, in questo caso, il secondo benchmark non è ancora stato raggiunto. Questo accade di nuovo nello stesso gruppo di bambini quando affrontano la situazione in cui Marco ha cinque biglie e Penelope ne ha quattro fuori dalla scatola. I bambini dichiarano immediatamente che i due possiedono lo stesso numero di biglie, ma quando l'intervistatore li invita ad esplicitarne la quantità, essi reagiscono contando tutte le biglie mostrate. Possiamo notare che raggiungere il primo benchmark è necessario per raggiungere il secondo, ma non è sufficiente. Questo è mostrato chiaramente nel seguente estratto.

Luca: *Devono avere lo stesso numero.*
Intervistatore: *Devono avere lo stesso numero; Marco ne ha sette e Penelope ne ha tre, quante biglie ha Penelope nella scatola?*
Luca: *Deve avere…*
Emma: *Sette palle?*
Luca: *Sette!*

Luca può affermare che i due personaggi devono avere lo stesso numero di biglie, tuttavia confonde il numero di biglie di Marco con quelle nella scatola di Penelope. Emma e Luca sembrano interpretare l'equivalenza 7 = x + 3 come se fosse 7 = x , ignorando il ruolo del "+3". Questo caso è simile ad analoghi documentati da Carpenter et al. (2003): bambini di scuola primaria giustificano la presenza di un numero aggiuntivo dopo il segno uguale con affermazioni del tipo "è lì solo per ingannare". In conclusione, il secondo benchmark è stato raggiunto solo da alcuni bambini, mentre altri mostrano ancora difficoltà nel riconoscere l'equazione a = x + b. Gli errori più diffusi sono apparentemente effetto della confusione della domanda "quante biglie ci sono nella scatola?" con "quante biglie ci sono in tutto?". Nei nostri dati, non abbiamo casi di bambini che hanno raggiunto il secondo benchmark ma non il terzo. In effetti, tutti coloro che interpretano correttamente l'equivalenza usano il conteggio o altre strategie per determinare l'incognita.

Leonardo: *Se Penelope ne ha due fuori…*
Ginevra: *Gli altri quattro sono dentro la scatola.*
Leonardo: *Perché due più quattro…*
Ginevra: *Qui ha due* [indica le biglie disegnate fuori] *quindi qui ne ha quattro* [indica la scatola].
Leonardo: *Due* [alza due dita della mano destra] *più quattro* [alza quattro dita della mano sinistra]. *Quante sono? Contate!* [si mette di fronte a Ginevra, figura. 3] *Ginevra*: *Uno, due, tre, quattro, cinque, sei.*
Giulia: *Anzi, sono sei.*



Figura 3. Leonardo chiede a Ginevra di contare le sue dita.

In quest'ultimo estratto notiamo che Leonardo non è in grado di determinare da solo la somma 4 + 2, ma vuole calcolarla per verificare il numero di biglie di Marco. Il conteggio della quantità totale è quindi considerato una buona strategia per risolvere il compito anche da coloro che non sono ancora in grado di farlo autonomamente. Non è chiaro in che modo Ginevra abbia determinato che il numero di biglie nella scatola è quattro. Potrebbe aver indovinato casualmente. In effetti, abbiamo evidenze di numeri individuati per tentativi che vengono poi scartati dopo aver verificato che non sono corretti.

Intervistatore: *Chi vuole dirmi cosa vede?*
Rebecca: *Penelope ora ha due palle mentre Marco ne ha molte.*
Intervistatore: *Quante?*
Rebecca: *Sei.*
Intervistatore: *Marco ha quindi sei palle. E Penelope? Ha solo due palle?*
Sofia: *Penelope ne ha due fuori. Come l'ultima volta. Marco ne ha sei, quindi se ne ha due fuori, potrebbe essere che ne abbia… che ne abbia due dentro.* […]
Emma: *Se ci sono due palle fuori e altre due dentro ne fa quattro e Marco ne ha sei, quindi non è lo stesso numero.*

Apparentemente, Sofia cerca di indovinare il numero di biglie nella scatola; tenta con il numero due. Emma, che segue il ragionamento di Sofia, lo confuta sommando la quantità di biglie ipotizzata dalla compagna con il numero di biglie visibili fuori dalla scatola di Penelope. Si rende conto che la quantità totale è diversa dal numero di biglie di Marco e quindi rifiuta l'ipotesi di Sofia. Questo tipo strategie basate su tentativi ed errori potrebbero apparire non sofisticate ma,

come nota Mason, "Guess & Test is not only good mathematics, but it can develop over time into more sophisticated versions: Try & Improve, in which the guess is modified according to some principle rather than being essentially random"[3] (Mason, 2008, p. 85). Non può ancora essere considerato come pensiero relazionale, ma potrebbe costituire un passo preliminare verso tale forma di pensiero. Il conteggio come strategia per determinare una somma viene spesso utilizzato per verificare la correttezza delle quantità suggerite. Più raramente osserviamo bambini che determinano il giusto numero di biglie nella scatola con processi diversi. Il seguente estratto ne mostra un esempio; i bambini stanno affrontando il caso in cui Marco ha sette biglie e Penelope ne ha solo tre visibili. I bambini discuteno a proposito del numero di biglie che si trovano nella scatola.

> Leonardo: *Non sono quattro.*
> Emma: Sì, quattr*o! Perché ce ne sono sette lì.*
> Ginevra: *Guarda! Qui ne ha tre* [muove l'indice lungo le tre biglie che si trovano fuori dalla scatola di Penelope, Figura 4a]. *Guarda: qui ha tre* [muove il dito lungo tre biglie di Marco] *e ne ha quattro* [mima di afferrare con entrambe le mani le restanti quattro biglie di Marco, Figura 4b]*. Quindi qui ha tre* [ripete il gesto nella Figura 4a indicando le biglie di Penelope che sono fuori dalla scatola] *e qui* [ripete il gesto di "afferrare"' sulla scatola di Penelope] *ne ha quattro.*



Figura 4. Gesti di Ginevra mentre spiega quante biglie ci sono nella scatola.

Interpretando i gesti di Ginevra, possiamo notare che crea una corrispondenza tra le biglie di Marco e quelle di Penelope. Indicandole col dito, seleziona tre biglie tra quelle di Marco e le isola dalle altre quattro che possiede. Quindi nota che le biglie di Penelope possono essere nuovamente divise in un gruppo di tre (mostrato con il gesto della mano) e un gruppo di quattro, nascosto all'interno della scatola. La corrispondenza è resa evidente dall'uso dello stesso gesto (il movimento del dito lungo le palline) per indicare i gruppi di tre e un gesto diverso (afferrando le biglie con le mani) per indicare i gruppi di quattro. Ginevra sta scomponendo il numero 7 nella somma 4 + 3 che le permette di ottenere il numero di biglie di Marco, e trova la quantità di biglie nella scatola usando tale scomposizione. Consideriamo questa come un'evidenza del raggiungimento del quarto benchmark.

Ci sono stati casi di bambini che, anche se avevano individuato la risposta corretta, non hanno saputo spiegare il proprio ragionamento. In questo caso, non avendo la certezza di come i soggetti abbiano ragionato, non possiamo ritenere raggiunto il quarto benchmark.

Discussione e conclusioni

Abbiamo modificato il compito proposto da Steinweg et al. (2018) perché non eravamo convinti del fatto che non si potessero osservare evidenze del pensiero relazionale da parte dei bambini a livello di scuola dell'infanzia. Sono stati adattati alla ricerca anche i benchmark di Carpenter et al. (2003). Nei nostri dati possiamo osservare diversi livelli di interpretazione di un'espressione numerica contenente un'equivalenza. In particolare, la maggior parte dei bambini raggiunge il primo benchmark di riferimento, essendo in grado di spiegare ciò che intendono quando affermano che due quantità sono uguali. Abbiamo notato che ci sono bambini che non hanno raggiunto ancora il secondo benchmark: interpretano l'equivalenza a = x + b come se fosse a + b = x o a = x. Sembrano apparentemente reinterpretare l'equivalenza secondo schemi a loro più familiari. Non abbiamo osservazioni relative a bambini che abbiano raggiunto il secondo benchmark senza raggiungere anche il terzo. L'uso del conteggio per determinare la soluzione è il processo utilizzato più frequentemente, eventualmente per verificare la correttezza di una ipotesi sulla quantità di biglie all'interno della scatola. Non è chiaro se gli bambini utilizzino il metodo "Guess and Test" procedendo per tentativi ed errori (Mason, 2008) o se ci siano altri processi cognitivi che portano gli bambini a supporre un certo numero di biglie. In conclusione, possiamo rispondere alla nostra domanda di ricerca affermando che all'interno dei nostri dati è possibile osservare e rilevare tutti e quattro i benchmark elencati. Questo risultato appare in contrasto con quello di Steinweg et al. (2018), tuttavia, dobbiamo notare che non è facile confrontare direttamente il loro lavoro con il nostro. In effetti, anche se stiamo parlando entrambi di pensiero relazionale, non è sicuro che ci riferiamo alla stessa situazione. Differentemente dalle ricerche sopraelencate, nella nostra, abbiamo interpretato, oltre alle espressioni verbali dei bambini, anche i loro gesti

3. Tentare e Provare non è solo un buon modo di fare matematica, ma può svilupparsi nel tempo in una versione più sofisticata: Prova e Migliora, in cui il primo tentativo viene modificato secondo qualche principio piuttosto che essere del tutto casuale.

come elementi chiave alla spiegazione e comprensione delle argomentazioni. Steinweg e colleghi (ibidem) usano solo le parole come dati di analisi e quindi è possibile che abbiano interpretato in modo diverso alcuni casi che noi interpretiamo come evidenze del pensiero relazionale. Siamo consapevoli dei limiti del nostro studio. Il quadro teorico che abbiamo usato è stato modificato per questa particolare situazione, adattandolo alla scuola dell'infanzia da quello originale pensato per la scuola primaria. Ciò era necessario perché non abbiamo quadri specifici per il pensiero relazionale in età prescolare. Il quadro teorico sembra funzionare bene nel descrivere ed individuare le differenze tra i comportamenti osservati, tuttavia sarebbe utile validarlo in contesti diversi. Siamo convinti che il compito si sia rivelato efficace in termini di sollecitazione dei processi cognitivi dei bambini nel determinare una quantità sconosciuta all'interno di una espressione numerica. Possiamo notare che il compito è efficace sia nello stimolare i bambini sia nel rendere distinguibili le loro risposte. Tuttavia, c'è ancora un problema nell'evidenziare quei casi in cui il secondo benchmark viene raggiunto mentre il terzo non lo è.

Alcune modifiche all'attività e nella presentazione del compito da parte dell'intervistatore potrebbero risolvere questo problema. Possiamo anche notare che nei nostri dati abbiamo interessanti esempi di argomentazioni da parte dei bambini; sembra che il compito proposto potrebbe risultare adatto anche per sollecitare l'argomentazione.

Uno dei possibili sviluppi della ricerca può consistere nel riesaminare i processi messi in atto in compiti simili dai bambini che hanno partecipato alla sperimentazione dopo un anno dalla realizzazione degli incontri (in seguito al loro ingresso alla scuola primaria). Questo potrebbe permettere di testare quali e quante tracce del percorso siano state individualmente interiorizzate. Permetterebbe anche di testare e confrontare il gruppo sperimentale con bambini che non hanno preso parte ad alcun intervento sulla tematica, così da avvalorare l'utilità di percorsi sull'algebra precoce già all'interno della scuola dell'infanzia.

Riferimenti bibliografici

Carpenter T.P., Franke M., Levi L. (2003), *Thinking mathematically: Integrating arithmetic and algebra in elementary school*. Portsmouth NH: Heinemann.

Mason J. (2008), "Making use of children's powers to produce algebraic thinking" in J.J. Kaput, D.W., Carraher M.L. Blanton (a cura di), *Algebra in the early grades*. New York, NY: Routledge, pp. 79-116.

Mason J. (2018), "How Early Is Too Early for Thinking Algebraically?" in C. Kieran (a cura di) *Teaching and Learning Algebraic Thinking with 5-to 12-Year-Olds*. Cham, CH: Springer, pp. 329-350.

Pellerey M. (2005), *Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su progetti (Design-Based Research)* in "Orientamenti Pedagogici", 52(5), pp. 721-737.

Sfard A., Lavie I. (2005), *Why cannot children see as the same what grown-ups cannot see as different? — Early numerical thinking revisited* in "Cognition and Instruction," 23(2), pp. 237-309.

Skemp R.R. (1976), *Relational Understanding and Instrumental Understanding*. in "Mathematics Teaching", 77, pp. 20-26.

Steinweg A.S., Akinwunmi K., Lenz D. (2018), "Making Implicit Algebraic Thinking Explicit: Exploiting National Characteristics of German Approaches" in C. Kieran (a cura di) *Teaching and Learning Algebraic Thinking with 5- to 12-Year-Olds*. Cham, CH: Springer, pp. 283-307.

Stephens M., Wang X. (2008), *Investigating some junctures in relational thinking: a study of year 6 and year 7 students from Australia and China*. in "Journal of Mathematics Education", 1(1), pp. 28-39.



Bianca Gambarotto

Didattica in sharing

Partecipare ad un progetto eTwinning *permette ad adulti e bambini di aprire una finestra sul mondo esterno, di riconoscere affinità e diversità con le altre culture, di arricchire il proprio bagaglio esperienziale e di conoscenze attraverso lo scambio con l'utilizzo della tecnologia, che fa parte della cultura in cui i bambini di oggi sono immersi e che può creare importanti connessioni con i campi d'esperienza.*

Parole chiave
tecnologia, esperienza, condivisione, Europa

Bianca Gambarotto *Laureata in psicologia, insegnante nella Scuola dell'infanzia statale "Speranza" di Busto Arsizio (VA).*

Ho iniziato a navigare sulla piattaforma *eTwinning* nel gennaio 2018, fra progetti che provenivano da tutta Europa: ho avuto la sensazione di aprire la mia mente al nuovo, allo sconosciuto, mi è sembrato di respirare aria dai differenti profumi. C'erano docenti di diversi ordini scolastici che proponevano di poter condividere una collaborazione su molteplici argomenti: da yoga all'inclusione, dalla natura alla matematica, dalla cucina ai giochi di cortile, dalla letteratura alle canzoni tradizionali, e molto altro. Mi sono sentita pervadere da una grande energia!

eTwinning è una piattaforma informatica che coinvolge i docenti facendoli conoscere e collaborare in modo semplice, veloce e sicuro, sfruttando le potenzialità del web per favorire un'apertura alla dimensione comunitaria dell'istruzione e la creazione di un sentimento di cittadinanza europea condiviso dalle nuove generazioni. Nata nel 2005 su iniziativa della Commissione Europea, è attualmente tra le azioni del Programma Erasmus+ 2014-2020. L'azione è il tramite per aprirsi ad una nuova didattica basata sulla progettualità, lo scambio e la collaborazione, in un contesto multiculturale e con numerose opportunità di formazione e riconoscimento di livello internazionale.

Il lavoro in *eTwinning* si realizza attraverso un progetto didattico a distanza (detto anche "gemellaggio elettronico") in cui le attività sono pianificate, attivate e realizzate mediante la collaborazione e lo scambio fra insegnanti e alunni di due o più scuole di Paesi stranieri ma anche dello stesso Paese (progetti nazionali). L'interazione tra le classi viene gestita all'interno di un'area virtuale (TwinSpace), uno spazio di lavoro online protetto, pensato per incentivare la partecipazione diretta degli studenti e consentire la personalizzazione del progetto didattico, fornendo strumenti e tecnologie ottimizzati per la condivisione di materiale multimediale in modo semplice e sicuro. (www.etwinning.net)

Dopo soli 10 giorni dal primo clic sulla piattaforma, faccio già parte del progetto "My international garden-the travelling seed" insieme a 15 scuole di 12 stati europei: Italia, Francia, Germania, Spagna, Portogallo, Romania, Slovenia, Grecia, Lettonia, Polonia, Inghilterra, Bulgaria. Il progetto è indirizzato alla fascia di età 4-11 anni: hanno partecipato altre due scuole dell'infanzia (Polonia e Slovenia), due scuole secondarie di primo grado (Portogallo e Romania), mentre tutte le altre sono primarie.

Le linee guida:
During the school year different schools from different European countries may decide to take part in the project. Every participant sends each other some seeds of a plant/flower which represent/ are traditional/ can be found in their country. Every seed need a "Plant passport", written in English and in the original country language. All partners plants the seeds and searches for information about the countries the seed came from. The project finishes when the seeds turn in plant. Outcomes: Each school do researches on the countries the seeds come from (where the countries are on the map, capital city, population, climate, traditions, currencies-adapted to the pupils' age and abilities). In addition, the school creates a display with the map of Europe and the journey of the seeds. Teachers search on the languages of the participant schools (similarities, differences, etc), to translate the passport as accurately as possible, and to learn a few words in that language (hello, goodbye, colours, etc). The pupils will know more about the world around us. They will be introduced to the different languages and they will learn a few words in some languages, they do not normally learn at school. Finally, children will know more about other's culture and traditions. (www.etwinning.net, Twinspaces)

esperienze

Didattica con *eTwinning* alla scuola dell'infanzia "Speranza"

Il progetto ha interessato una classe della mia scuola composta da bambini di 3-5 anni. È ben adatto alla programmazione annuale in corso, inizia a febbraio e termina a giugno e mi avrebbe permesso di realizzare una prima, breve esperienza su *eTwinning* (nel frattempo anche la mia collega di sezione si era iscritta). *Giulio coniglio*, un personaggio a noi familiare, ne è stato l'intermediario: attraverso una gigantesca mappa d'Europa ed una lettera, ci ha agganciato a dei fantomatici bambini incontrati durante un suo viaggio. Vedere poi gli stessi bambini con i propri occhi è diventata una conseguenza naturale: la solerte e critica attenzione degli alunni più grandi ed increduli, è stata soddisfatta, in un primo momento, quando sono state postate sulla piattaforma le foto degli amici europei che ci salutavano e che andavano a spedire le loro lettere, poi quando queste lettere sono iniziate ad arrivare alla nostra scuola.

> *Anche io ho fatto un viaggio lungo come Giulio…*
> *Guarda, quel bambino ha la maglietta rossa come me!...*
> *Ma cosa è quella strana cosa gialla?* (in Francia la buca delle lettere è gialla, ma quella italiana nessuno l'aveva mai vista!).

L'approccio alla conoscenza dell'Europa, parola priva di significato fino ad allora, ha richiesto degli accorgimenti: i bambini hanno impiegato tempo ludico, a partire dall'osservazione della mappa gigante, per colorare bandiere, rappresentare la forma degli stati travestendosi con stoffe cercando di collocarsi per terra nella posizione più adatta, accostando i colori e autocorreggendosi reciprocamente. Anche la spiegazione del significato del logo come simbolo del nostro progetto è stata tradotta alla loro portata: i bambini durante un circle time hanno scelto di rappresentare Giulio coniglio in aereo circondato da tutte le bandierine dei paesi amici, ed ovviamente hanno realizzato tutto con le loro manine laboriose.

Attraverso l'Ipad, abbiamo osservato i loghi disegnati dai bambini nostri partner europei. Ognuno ha potuto votare esprimendo le due possibili opzioni che, sommate con quelle dei compagni, hanno determinato la nostra votazione finale caricata sul padlet della nostra area riservata di progetto. Questo principio di basilare democrazia è piaciuto ai bambini che si sono molto divertiti e, con la sincerità che è tipica di questa età, hanno votato ciò che più gli piaceva, comprendendo che il loro piccolo parere era significativo. I genitori hanno molto apprezzato.

Con l'arrivo della prima lettera (Spagna) è iniziato un insostituibile rito. Ogni volta era una festa: i bambini erano sbalorditi e felici, ma dopo questo momento iniziale faceva seguito silenzio e attenzione. Dapprima l'osservazione della busta, le scritte, i francobolli, poi ciò che la busta poteva contenere oltre ai semini (disegni, piccolissimi gadget, lettere, fotografia di classe) ed infine la lettura del passaporto dei semi in inglese da parte di noi insegnanti e, quando è stato possibile, in lingua originale con la collaborazione di alcuni genitori stranieri. Man mano che arrivavano i semi nominavamo gli ambasciatori (da 2 ai 4 bambini per nazione) che da quel momento si sarebbero occupati della semina in semenzaio, delle osservazioni e annaffiature, infine, in primavera, del trapianto nell'*international garden*.

Ognuno poteva verificare quanto accadeva al proprio seme e, in base all'età, utilizzava il pensiero computazionale: quali azioni devo compiere per far crescere un semino? In quale sequenza? In piccolo gruppo hanno realizzato cartelloni per evidenziare tutti i passaggi nel corretto ordine per ottenere il germoglio da un seme. In occasione della Pasqua sono stati realizzati vasetti artistici da regalare ai genitori, ognuno con il seme della propria ambasciata, la relativa bandiera ed una piccola colomba con gli auguri in lingua, che ciascuno bambino ha portato a casa da coltivare. E le nostre buste giganti? Anche noi avevamo spedito ai nostri partner differenti tipi di bulbi e semi (abbiamo scelto girasoli, iris, anemoni, tulipani), ognuno col proprio passaporto che i bambini avevano realizzato con tutta la fantasia e la creatività possibile. In quel momento, però, nessuno aveva ben compreso dove potessero andare a finire tutti quei pacchettini realizzati con all'interno i loro passaporti artistici…

E invece iniziavano a giungere notizie del loro arrivo e sulla mappa guardavamo dove. Che soddisfazione! Infatti, come richiesto, avevamo preparato un grande display con una grande Europa dove si è poteva vedere il viaggio compiuto dai semi per giungere a destinazione. Al fianco di ogni paese era esposto, come documento prezioso, tutto ciò che era arrivato. Poi per non dimenticare la "programmazione", sempre a partire dall'osservazione della mappa, attraverso la fantasia, abbiamo stimolato i bambini a formulare ipotesi sulle forme dei vari stati, per arrivare poi ad individuare le somiglianze con le figure geometriche e non solo…

– *la Spagna sembra una pistola*;
– *l'Inghilterra ha la forma di una befanina, una donnina con un vestito lungo e un cappello sulla testa*;
– *la Germania sembra una pizza*;
– *la Lettonia è piccola come la nostra compagna Dalia*;
– *la Grecia ha la forma di una mano*;
– *il Portogallo un rettangolo e la Sicilia un triangolo*.

Il nostro "International garden"

Nel frattempo, l'Amministrazione comunale, sensibilizzata a contribuire alla realizzazione di un progetto europeo, stava preparando in giardino quella che da lì a poco sarebbe diventata la dimora dei nostri semini internazionali: *l'International Garden*. Abbiamo potuto osservare le fasi di realizzazione, quantificare il numero dei blocchi di tufo utilizzati per ogni lato, verificare la forma ultimata cioè un rettangolo suddiviso in 6 rettangoli più piccoli: geometria e calcolo numerico.

Il periodo tra marzo e aprile è stato molto proficuo per gli scambi fra partner europei, per le attività proposte e quelle che ne sono derivate all'interno della classe. Nelle cinque fasi mensili previste, il curricolo si è integrato al progetto toccando tutti i campi di esperienza. Fino a febbraio avevamo il collegamento internet unicamente in un'auletta poi, con l'aggiunta di un router, il collegamento si è realizzato all'interno della sezione e da quel momento si è aperto un mondo: «questa trasformazione del setting didattico e dei contenuti cambia profondamente il ruolo del docente: lo aumenta e non lo diminuisce affatto. Il docente, infatti, da esperto disciplinare ed erogatore di contenuti e valutazioni, si trasformerà in una figura che integra più competenze» (Ferri 2014, p. 208).

A nostra disposizione c'erano: il computer portatile, la fotocamera digitale della classe, dispositivi personali per ovviare alle problematiche contingenti o per visionare materiali suddivisi in più gruppi. Così, a seconda dell'attività, abbiamo potuto registrare e rispondere alle domande o richieste, fare ricerca documentandoci nell'immediato o vedere ciò che ci arrivava dall'Europa. Questo è stato il metodo utilizzato con i bambini per esplorare ed approfondire le conoscenze partendo dalle immagini. Ad esempio, abbiamo utilizzato le foto dei bambini europei che potevamo osservare sul TwinSpace per individuare la posizione globale e segmentaria del loro corpo nello spazio: ciascun bambino ha scelto un amico europeo da osservare, ha imitato la sua posizione, l'ha riprodotto graficamente con tutti i particolari dell'originale. Nella nostra lingua abbiamo registrato le parole "seme, fiore, giardino" sulla pagina del Twin Space chiamata Garden Vocabolary e ascoltato le traduzioni delle stesse parole nelle altre lingue. Abbiamo realizzato approfondimenti osservando e discutendo gli esperimenti in provetta dei bambini spagnoli, o esaminando il video della crescita veloce inviatoci dalla Francia. Abbiamo letto libri scientifici ma anche molti racconti in italiano o in lingua (*The tiny seed*; *A Maior Flor do Mundo*).

Abbiamo ascoltato il *bonjour* in tutte le lingue del progetto inviatoci dai francesi ma anche assistito direttamente alla lettura del passaporto in spagnolo da parte della nostra nonna cilena, di un papà in francese e di una mamma in tedesco. Tutti ci hanno lasciato qualcosa in più della semplice lettura, un piccolo racconto, un ricordo, o semplicemente il saluto in lingua. Gli amici portoghesi, molto più grandi dei nostri bambini e per questo validi promotori dei nostri interessi e curiosità, ci hanno inviato una semplice canzone *Sing a song of flowers* a cui è seguita la nostra *Ci vuole un fiore* di Gianni Rodari e Sergio Endrigo cantata live dai nostri bambini. Abbiamo caricato anche un video meraviglioso di Giovanni Allevi *Flowers* che è stato molto apprezzato anche dai colleghi europei ed è stato visionato per tante, tante volte dai nostri alunni e poi da noi utilizzato per affrontare le emozioni, per riconoscerle ed esprimerle

I fiori come noi… stanno litigando… adesso stanno diventando amici... Alcuni sono fidanzati, alcuni sono amici, a me mi è piaciuto di più quelli fidanzati… Anche a me… Anche a me. Sai cosa vi dico? A me tutti! Più bella la fine perché fanno la pace… perché non è bello litigare… perché vanno via... un bambino va via... e quindi questo è litigare… resta solo…





Tutti i lavori, i video, i file caricati dai partner sono stati visti, anche più volte e con molto piacere dai nostri alunni: l'*Easter bonnets parade* dalla scuola di Londra era super richiesto ma *A Maior Flor do Mundo* di Josè Saramago inviatoci dagli amici portoghesi, li ha superati tutti ed è stato spunto di approfondimento per quanto stavamo realizzando.

Mi è piaciuta la storia, mi è piaciuto anche che il bambino ha portato l'acqua al fiore perché il bambino deve avere rispetto alla natura.

È stato bello che il fiore gli ha regalato un petalo al bambino perché è bello che lui ha portato l'acqua al fiore e quindi il fiore gli ha dato un petalo…

Salvare un fiore è stato molto difficile perché ha attraversato il mondo e ha faticato tutte le sue forze…

Ad aprile era previsto, compatibilmente con l'età dei nostri bambini, l'approccio al patrimonio culturale e la condivisione con i partner europei. I bambini francesi ci hanno presentato il loro paese raccontandoci del grande giardiniere Andrée la Notre e del suo tipico modo di realizzare i giardini: abbiamo avuto modo, così, di osservare e conoscere il giardino alla francese. Per la presentazione dell'Italia abbiamo iniziato col prestare attenzione a ciò che ci circonda e, in circle time, abbiamo ascoltato i racconti di gite domenicali e vacanze estive. Poi, utilizzando libri, riviste, ma soprattutto grazie all'ausilio della tecnologia che ha permesso di visionare foto scaricate in tempo reale, abbiamo messo in relazione le loro argomentazioni con le immagini. È stata una grande condivisione: i bambini hanno ricordato dove sono stati, cosa hanno visto, cosa non hanno potuto vedere. Tutti si sono resi conto che siamo circondati da montagne, laghi e grandi monumenti, ma anche che poco lontano c'è tanto, tanto mare.

Per rispondere ai bambini francesi che avevano presentato il grande gardener ed il tipico giardino alla francese, noi insegnanti abbiamo avviato una ricerca bibliografica che ci ha consentito di esaminare contenuti e materiali adatti ed accessibili ai nostri bambini: ci troviamo alla scuola dell'infanzia e la storia antica potrebbe essere di non facile accesso. Ma avevamo a nostro favore la fantasia e la sconfinata e tipica attrazione dei bambini per le storie. Infatti, è stato sufficiente nominare cavalieri, castelli e principesse perché fosse assimilata la figura di Cosimo de Medici e del suo grande architetto di giardini come colui che aveva trasformato i giardini-orto del grande cavaliere in giardini esteticamente belli: parliamo di Tribolo. Il riconoscimento degli elementi essenziali del giardino all'italiana (geometria, fontane, statue) è stata una semplice conseguenza dove il confronto con quello alla francese è diventato un gioco divertente. Abbiamo scoperto che anche vicino a casa vi sono meravigliosi giardini come quelli dell'Isola Bella o della Villa Taranto.

Abbiamo utilizzato una didattica basata sulla tecnologia ma anche sui tipici strumenti scolastici di ricerca come riviste, ritaglio, collage per realizzare il proprio giardino all'italiana. L'animazione del libro di Marco Vichi *La notte delle statue* ha permesso poi di vivere una avventura fantastica tra le statue e le fontane che avevamo ben osservato precedentemente nello "studio" del Giardino di Boboli: è stata una esperienza molto coinvolgente per i bambini e molto appagante per tutti.

Dopo il momento della conoscenza del patrimonio culturale è arrivato quello della condivisione: l'approccio alla registrazione è stato molto divertente ed ha permesso la realizzazione di due PPT: i bambini si sono resi conto che le immagini che avevamo scelto e le loro voci stavano per intraprendere un grande viaggio per essere viste e udite da altri bambini come loro, ma molto lontani, e questo li eccitava moltissimo. Hanno imparato a prendere dimestichezza con gli strumenti che utilizzavamo e che in parte potevano anche fruire autonomamente. È stato molto divertente il riascolto immediato col cellulare per scegliere la versione migliore da inviare e poi la visione dei PPT definitivi. Una grande soddisfazione per tutti. Il nostro percorso alla scoperta del patrimonio culturale è proseguito quando siamo andati al cinema a vedere *Ferdinand*: Le rocambolesche avventure del toro in corsa tra le città spagnole ci ha consentito anche di osservare i tipici e spettacolari allestimenti floreali. A scuola abbiamo cercato il video che i colleghi portoghesi avevano caricato sulla "*Festas do povo campo major*" e insieme ai bambini abbiamo osservato le similarità. Poi l'abbiamo messo a confronto con quello della Festa dei fiori di San Tito di Casorate Sempione, a pochi chilometri da noi. Con pochi clic abbiamo girato il mondo e siamo tornati a casa. Con i colleghi europei si è poi parlato di questa condivisione fra patrimoni culturali di differenti nazioni: così lontani, così vicini. Una grande emozione.

Un'ultima impresa relativa al patrimonio culturale è stato il *Red Book* di Hempry Rempton: il gardener inglese di cui ricorreva il bicentenario della morte. Per noi era praticamente sconosciuto ed anche nella rete bibliotecaria di Busto Arsizio non era presente alcun testo. Abbiamo cercato di capire attraverso le immagini che il web ci forniva insieme al video inviatoci dalla collega di Londra. L'invito riguardava l'esecuzione di un Red Book così come Rempton lo concepiva: egli colorava acquerelli dei giardini prima e dopo la trasformazione che realizzava in quanto architetto di giardini. Al momento era sembrato estremamente difficoltoso trasmettere la consegna che ci proponevano: la tecnica dell'autore ci sembrava difficile per l'età dei nostri *pupils*. Invece, come sempre, loro ci hanno sbalordito e si sono entusiasmati per realizzare quanto richiesto, ognuno impegnandosi al meglio, imparando una nuova tecnica per modificare



l'elaborato grafico. Hanno inizialmente acquerellato un paesaggio a loro scelta copiandolo da libri o riviste. Poi, una volta completato, hanno pensato a quale parte avrebbero voluto modificare, trasformare o sostituire… e, come il vero Rempton, hanno acquerellato la modifica, sovrapponendola poi a quella originale. L'insieme di tutti gli elaborati realizzati dai bambini ha prodotto un meraviglioso *Red Book*.

Considerazioni conclusive

Questo lavoro ha prodotto risultati evidenti: i bambini si sono lasciati coinvolgere in questa avventura con entusiasmo. L'intera classe ha partecipato al progetto nelle fasi più globali ed espressive, mentre ovviamente i 15 bambini di 5 anni ne sono stati i protagonisti: si sono sentiti parte della propria realtà territoriale, ma hanno anche percepito il mondo attorno a loro, maturando una sensibilità attiva verso l'altro, sperimentandosi come attori protagonisti di questa relazione. Hanno potuto ascoltare termini che normalmente non sentono, individuare le somiglianze e differenze con la propria lingua. Sono entrati in contatto con personaggi storici sconosciuti sia italiani che europei ed hanno saputo accogliere gli stimoli ricevuti riguardanti il patrimonio culturale.

Hanno sviluppato la propria autostima: nelle registrazioni inizialmente si bloccavano, parlavano sommessamente, ridevano e non riuscivamo a portare a termine il compito. Poi, progressivamente con l'uso, è migliorata la loro capacità di parlare: si concentravano durante il tempo di attesa, e poi scandivano le parole. Abbiamo utilizzato il lavoro di gruppo per discutere e darci regole di azioni: è stato fondamentale per rafforzare l'identità, la stima di sé e l'autonomia. I genitori, coinvolti fin dall'inizio, con interesse e meraviglia si sono sempre resi disponibili per qualunque necessità: qualcuno ha cucito con pazienza le bandiere dei paesi che sono state appese nell'International Garden, in tanti hanno presenziato alla serata *e-Twinning* di disseminazione.

La comunicazione con i colleghi europei è stata immediata e proficua in modo da posticipare il termine di un'attività, avvisarne la preparazione, o condividere una pratica utilizzata: infatti l'utilizzo della tecnologia è stato fondamentale fra partners e si sono creati legami presenti tuttora. Al termine di ogni lavoro, si caricavano sul Twin Space foto delle attività, dei fiori cresciuti nell'international garden, disegni, video o PPT e si fornivano informazioni: vista l'età dei nostri piccoli non era possibile realizzare uno scambio diretto, ma tutto è stato sempre condiviso. Abbiamo realizzato anche un diario cartaceo del progetto: forse parte di una tecnologia antica ma, aggiornato ed esposto accanto al Display, veniva usato liberamente da genitori e colleghi. Per tale progetto abbiamo ottenuto The Italian Quality Label and the European Quality Label.

«La scuola dei più piccoli che si pensa come luogo di vita, che persegue il benessere dei bambini, più che il rendimento e il prodotto immediato, che si preoccupa degli 'immateriali' come la felicità, l'impegno e il senso di appartenenza, considerati oggi così importanti dall'economia, è a mio parere in grado già oggi nelle sue espressioni migliori di creare contesti di esplorazione e di apprendimento che si espandano in progetti documentabili, comunicabili e ripercorribili. Non può non confrontarsi con il nuovo ambiente mentale ed esistenziale che si è venuto creando con l'avvento delle tecnologie, ma deve e può farlo con fiducia, con piacere, con curiosità e libertà» (Mantovani, Ferri, 2008, p. XX).

Riferimenti bibliografici

Ferri P. (2014), *I nuovi bambini*, BUR, Milano.
Mantovani S., Ferri P. (2008), *Digital Kids*, Etas, Milano.
Marc Prensky (2013), *La mente aumentata*, Erickson, p. 10.
e-Twinning Platform, 2018, Twinspace My International garden-the travelling seed.

esperienze

Benedetta Toni

Cori e alfabeti musicali*

Lingue e culture nelle ninne nanne e nei media per l'infanzia

Le ninne nanne natalizie e i canti popolari ispirati ai valori di pace costituiscono un patrimonio inestimabile per la cultura delle nuove generazioni. Nel progetto "Coro e alfabeti musicali", realizzato in contesto scolastico internazionale, i testimoni culturali sono gli insegnanti madrelingua provenienti dai diversi Paesi. Le lezioni di coro nelle diverse lingue diventano un'occasione per la formazione in servizio dei docenti della scuola dell'infanzia.

Parole chiave
ninne nanne, repertori internazionali on line, lingue, culture

Benedetta Toni *Direttrice aggiunta della Scuola per l'Europa di Parma.*

Il progetto, nel corrente anno scolastico, ha riguardato l'apprendimento e lo studio dei seguenti canti e repertori: *Lasst uns froh und munter sein, Stille Nacht / Silent Night / Astro del ciel, Beijai o menino, Kling Klokje Klingelingeling, A la nanita nana, Corramos corramos, Una stella cade, Light a candle for peace, On écrit sur les murs, Kalanda, Santa Claus is coming to town, Kalinka, Spyat ustalye igrushki*[1].

Il riferimento teorico alla base delle scuole europee è quello del metodo del *Learning Lives Approach.* L'approccio si basa sulle connessioni tra l'apprendimento musicale e la vita di una persona. L'apprendimento musicale avviene ovunque e le competenze musicali sono competenze di vita, sociali, formali e informali, visibili ed invisibili. L'infanzia è lo scrigno per le fondamenta del tesoro della musicalità, la mamma è la prima maestra di musica, la lingua materna è il mezzo attraverso il quale si impara a modulare la voce, ad intonare, a dare significato alla parola parlata e cantata. Le canzoni che si imparano da piccoli si ricordano per tutta la vita e il come vengono proposte, le persone che ci insegnano e cantano per noi e con noi ci aiutano a formarci, non solo dal punto di vista musicale, ma anche come individui. L'educazione indiretta è il segreto dell'apprendimento.

Come si rende visibile l'apprendimento musicale? Attraverso la documentazione di un *Learning Lives Approach* basato su un processo di relazione, di riflessione, sulle risonanze interne alla musica e sul senso della connessione (relazione e appartenenza). I bambini devono sentire che il loro contributo è valorizzato e che si cerca di dare senso ai loro paesaggi e ai ricordi musicali, al loro impegno e al loro coinvolgimento. "*I bambini piccoli, diceva Maria Montessori, con la loro capacità di assorbimento, sono il ponte verbale e culturale tra le generazioni*[2]".

Descrizione del progetto: obiettivi e metodologie

La musica costituisce un veicolo fondamentale di apprendimento ed è un linguaggio espressivo che porta con sé tradizioni, usi e costumi dei diversi popoli.

Nel ciclo materno e primario si inizia ad utilizzare la voce in modo consapevole, con giochi vocali, improvvisazioni sonore e brani corali in diversi stili musicali.

Con il progetto "Coro e alfabeti musicali" i docenti e gli esperti si propongono, in linea e nel rispetto dei programmi europei *Early Education Curriculum*, *Music, Arts and European Hours*[3], di educare gli

* Il presente articolo è pubblicato sulla base di *peer review*; la scheda di valutazione è conservata presso la redazione della rivista.

1. Tutti gli esempi dei repertori musicali sono stati scelti nelle risorse disponibili on line in Youtube e nelle raccolte internazionali di ninne nanne e canti popolari: European project. *VOICE project*, funded by the Culture Programme 2007-2013 of the European Union under the Strand 1.1 – Multi-annual cooperation projects. https://europeanchoralassociation.org/cooperation-projects/the-voice-project/ ; International collection of lieder. *Liederprojekt.* Carus. https://www.liederprojekt.org ; International collection of lullabies. *Lullabies of the World*. https://www.lullabiesoftheworld.org.

2. Honegger Fresco G., *Musica per comunicare. Suoni e ritmo come linguaggio,* Collana *Gioca e Impara con il metodo Montessori,* RCS Media Group S.p.A., Milano, 2019.

3. Syllabus. *Early Education Curriculum.* Office of the Secretary-General. Pedagogical Development Unit. Approved by the Joint Teaching Committee on 9, 10 and 11 February 2011 in Brussels. https://www.eursc.eu/Syllabuses/2011-01-D-14-en-3.pdf (ver. 24.04.2020). Syllabus, *European hours in the primary cycle*. Office of the Secretary-General. Pedagogical Development Unit. Approved by the Joint Teaching Committee on 13th and 14th October in Brussels. https://www.eursc.eu/Syllabuses/2016-08-D-17-en-3.pdf (ver. 24.04.2020). Syllabus. *Music Syllabus – Primary cycle*. Office of the Secretary-General. Pedagogical Development Unit. Approved by the Joint Teaching Committee by means of Written Procedure 2018/622 on 11 January 2019. Ref: 2016-10-D-14-en-4. https://www.eursc.eu/Syllabuses/2016-10-D-14-en-4.pdf (ver. 24.04.2020).

alunni alla vocalità e alla coralità per far acquisire competenze musicali, interculturali e relazionali.

Il progetto richiama i risultati di apprendimento degli anni precedenti e agisce su determinati ambiti disciplinari richiamati dai curricoli europei. Riguarda interventi educativi trasversali all'offerta formativa curricolare quali: il rafforzamento delle competenze musicali, di quelle tecnologiche, ma anche delle competenze legate alla sfera emotivo-relazionale. Gli obiettivi sono:

- l'*apprendimento* di semplici filastrocche, ninne nanne, semplici arie tratte da opere liriche, canti popolari nelle diverse lingue europee, canti di diversi stili musicali;
- la *consapevolezza* dell'importanza della relazione *musica e corpo* sia in attività ritmiche sia con la voce, la coscienza della postura e della respirazione per l'espressione vocale di brani musicali e dei relativi significati;
- l'educazione alla *comunicazione* attraverso la musica nelle lezioni a scuola, nei canti all'aperto, nelle esibizioni per le feste nazionali ed europee;
- *l'educazione all'ascolto* di diversi generi musicali: solo sperimentando diversi alfabeti e con la ricchezza di ambienti e materiali si potrà scegliere, inventare, improvvisare e comporre;
- *l'educazione alla sensibilità musicale ed umana e alla pace*. Il rispetto verso gli altri, il dono e il viaggio nelle culture sono alcuni dei temi trasversali ai diversi linguaggi della scuola dell'infanzia.

Il progetto è pluriennale e da settembre 2013 ha previsto diverse ore di canto e musica per scuola dell'infanzia e primaria, circa un'ora alla settimana per classe per cinque mesi all'anno. Si è svolto nei laboratori di musica della scuola, attrezzati dal punto di vista degli strumenti, dei materiali e delle tecnologie: sono presenti il pianoforte, le tastiere, chitarre, flauti traversi, violini e strumentario Orff[4], Smart Board e lavagna con pentagramma. La coordinatrice e gli esperti sono formati sia dal punto di vista musicale sia pedagogico. Le metodologie utilizzate sono le seguenti: pedagogia Montessori, metodo Dalcroze, metodo Kodaly. Il canto, l'accompagnamento espressivo al pianoforte e l'intonazione esatta del metodo Montessori, l'educazione ritmica e il vivere con il corpo la musica del metodo Dalcroze, il valore della musica popolare e l'educazione al canto a prima vista del metodo Kodaly[5] sono state le finalità di ogni lezione del progetto. Gli alunni hanno appreso attraverso l'*imitazione* e il *gioco con la voce* delle diverse frasi musicali, attraverso l'*immaginazione* con i gesti, il pensiero, il suono e il respiro, attraverso l'*interpretazione* dei testi e della musica con il gusto dell'armonia musicale e umana.

Le melodie dell'infanzia e le riflessioni della comunità educante

Ho chiesto ad alcuni componenti della comunità scolastica di evidenziare il valore aggiunto di questo progetto in base alle connessioni educative fra esperienze educative, apprendimento della musica e delle lingue materne di diversi Paesi. Alla Direttrice della scuola, prof.ssa Alessandra Bertolini, ho posto la seguente domanda: qual è, secondo Lei, il valore aggiunto del progetto "Coro ed alfabeti musicali", rivolto agli alunni della scuola dell'infanzia e della scuola primaria?

La sua risposta: "I bambini di quattro e cinque anni fanno esperienza di multilinguismo, imparano ad essere cittadini d'Europa pur preservando le proprie tradizioni. Per questa ragione si canta in tutte queste lingue, si salvaguarda la propria identità culturale e si conoscono le identità culturali dei propri compagni. Nella scuola dell'infanzia della scuola europea il multilinguismo è un valore fondante ed è naturale valorizzare le lingue materne e le culture europee."

Alla pianista ed esperta di musica di origini russe Renata Orlandoni ho chiesto quali sono le sue origini.

> "Sono nata a Mosca, da una mamma di origine tartara della Russia Orientale e da papà italiano."
> "Potrebbe parlarci della ninna nanna *Spyat ustalye igrushki*, che ha scelto nella fase di educazione all'ascolto, per poi procedere all'insegnamento vocale della più ripetitiva e orecchiabile *Kalinka*?"
> "Il titolo della ninna nanna è *Dormono stanchi i giocattoli*, è una ninna nanna abbastanza recente, composta nel 1964, composta per un cartone animato per bambini, parla di giocattoli e favole che devono andare a dormire, come i bambini devono andare a dormire. Di notte si incontrano

4. Carl Orff, compositore e didatta, è considerato un innovatore per l'educazione musicale. Ha elaborato un metodo, *Orff Schulwerk*, basato sull'integrazione dei linguaggi corporei, vocali e sonori. Ha ideato uno strumentario a misura di bambino, *strumentario Orff*, caratterizzato da strumenti melodici e/o ritmici con materiali significativi per la produzione sonora e lo sviluppo della creatività musicale. Honegger Fresco G., *Musica per comunicare. Suoni e ritmo come linguaggio,* Collana *Gioca e Impara con il metodo Montessori,* RCS Media Group S.p.A., Milano, 2019.

5. Zoltán Kodály, compositore e didatta, è considerato un innovatore per l'educazione musicale. Ha elaborato un metodo, *metodo Kodaly*, basato sul canto popolare e sull'apprendimento del canto dall'infanzia, prima con la voce e con la ritmica corporea e successivamente con la lettura delle note. Il canto a prima vista è la possibilità di leggere uno spartito di melodie popolari, intonando le note principali delle melodie, ritmandole con i piedi e con le mani e interiorizzandole attraverso il pensiero. Honegger Fresco G., *Musica per comunicare. Suoni e ritmo come linguaggio,* Collana *Gioca e Impara con il metodo Montessori,* RCS Media Group S.p.A., Milano, 2019.

elementi magici come cavalli con cui correre sugli arcobaleni, elefantini, penne e piume di Fenice. C'è un mondo magico che aspetta i bambini. La trasmissione in cui veniva proposta questa melodia era un carosello. La nonna e la mamma mi cantavano questa ninna nanna, così il canto entrava nelle menti e nei cuori di noi bambini".

Alla docente di Spagnolo L1 Yazmina Herguido Sifre ho chiesto quali sono le sue origini.

"Sono nata a Valencia."
"Potrebbe parlarci della ninna nanna *A la nanita nana*?"
"La *nanita nana* è una canzone di culla che si canta specificatamente quando arriva il Natale e si utilizza per far addormentare il bambino divino, è un dono, una canzone di coccole e di cura. Narra anche di un usignolo che porta in dono l'acqua per fare addormentare Gesù bambino. Recentemente, nella sua versione laica, è stata utilizzata come colonna sonora di un film della Walt Disney."
"Potrebbe parlarci della canzone venezuelana *Corramos Corramos*?"
"*Corramos corramos* è una canzone di Natale, di pace, cantata per la Vigilia di Natale e descrive il freddo della notte di Natale in cui tutti, grandi e piccini, devono correre per portare un dono per il bambino divino e devono coprirlo e farlo riscaldare."

Alla docente di Tedesco L2 Christiane Schwering, originaria del Nord della Germania ho chiesto di parlarci della canzone *Lasst uns froh und munter sein*.

"Tutti i bambini cantano questa canzone tra il 5 e il 6 dicembre per l'arrivo di San Nikolaus. San Nikolaus arriva con i suoi pacchi di regali pieni di dolciumi. La canzone parla dell'attesa di San Nikolaus, presto arriverà San Nikolaus e i bambini preparano i piatti con la speranza che porti loro qualcosa, anche mentre dormono i bambini sognano e sperano in tanti regali. La mattina successiva corrono velocemente per scoprire cosa San Nikolaus ha portato loro. San Nikolaus è un uomo molto buono, che non si può mai ringraziare abbastanza."
"Potrebbe parlarci della canzone *Stille Nacht*?"
"*Stille Nacht* si canta in chiesa e soprattutto sotto l'Albero, parla di Maria e Giuseppe che sono intorno al bambin Gesù, che dorme in santa pace e lo accudiscono."

Alla docente Despoina Gkika, nata ad Atene, docente di Greco L1 ho chiesto di parlarci della canzone *Kalanda*.

"È una canzone che cantano i bambini andando in giro per le case e la accompagnano con il triangolo o con il tamburello. Le canzoni sono divise in quelle per Natale, per Capodanno e per l'Epifania. Danno notizia della nascita di Gesù e i bambini, dopo averle cantate, ricevono in regalo frutta secca e dolci. I piccoli si divertono tantissimo, perché si incontrano con gli amici della scuola, formano gruppi nuovi, cantano e socializzano. Nei villaggi della Grecia i bambini più piccoli accompagnano i più grandi."



Alla docente di Francese L1 Zohra Bennamane, nata in Francia, ho chiesto di parlarci della canzone *On écrit sur les murs*.

> "*On écrit sur les murs le nom de ceux qu'on aime, des messages pour les jours à venir, on écrit sur le murs la force de nos rêves, nos espoirs, en forme de graffitis on écrit sur les murs pour que l'amour se lève, un beau jour, su le monde endormi…*».
> "Scriviamo sui muri i nomi di chi amiamo, dei messaggi per i giorni futuri, scriviamo sui muri la forza dei nostri sogni, le nostre speranze a forma di graffiti, scriviamo sui muri così che l'amore aumenti, un bel giorno sul mondo addormentato…"
> "Queste parole di una cover reinterpretata in chiave pop dalla giovanissima band Kids United avvolgono il nostro concerto di Natale in un clima di pace, amore, speranza, amicizia e fratellanza. Kids United è un gruppo musicale francese composto da bambini e giovani adolescenti, i sei piccoli artisti riprendono le canzoni più belle, che celebrano la pace e la speranza. *On écrit sur les murs* è una canzone morbidamente penetrante, ormai a scuola tutti la cantano, piccoli e grandi, è un vero invito al rispetto e alla libertà, un'ode al vivere insieme e all'ottimismo. Nel video di "On écrit sur les murs" possiamo leggere sui muri bianchi, a forma di graffiti: "*La paix commence par un sourire*" "La pace inizia da un sorriso", trovo magnifica e molto significativa questa frase di Madre Teresa."

Il percorso vocale e musicale dei bambini

I brani più adatti, dal punto di vista musicale, per i bambini di quattro e cinque anni, eseguiti nel concerto di Natale, sono *Una stella cade; Light a candle for peace; On écrit sur les murs; A la nanita nana; Santa Claus is coming to town.*

Light a candle for peace è un inno alla pace cantato e diffuso nelle scuole che applicano la pedagogia e il metodo Montessori. Il tema della candela per la pace, per l'amore e che illumina la via intorno al mondo è accompagnato dalla tenerezza della melodia che torna sempre "a casa", nell'ottava vocale vicina al parlato delle voci bianche. La candela è per tutti i bambini il desiderio che la pace un giorno sia realtà. L'inciso "sing peace around the world", che si alterna al tema principale, è una semi-frase musicale, che si apre all'acuto e alla speranza.

La sigla di Pinocchio *Una stella cade* è un viaggio nell'infanzia dei sogni e dei desideri che le stelle esaudiscono se si ha fiducia e amor e se si guarda con gli occhi del cuore, come nel Piccolo Principe, perché "l'essenziale è invisibile agli occhi". Dal punto di vista musicale siamo ancora nell'ottava "comoda" per la vocalità dei bambini e la frase centrale è un'educazione al canto spiegato e va eseguita con un fiato "rubato". L'intonazione ricorda quella morbida della canzone di Cenerentola *I sogni son desideri.*

La ninna nanna spagnola *A la nanita nana* è costituta da ritornello ripetuto e strofa.

Il levare del pianoforte per introdurre la melodia è come un'arpa che ricama con leggerezza la prima frase. I bambini sono stati abituati ad ascoltare questo tema per riprodurlo con la stessa delicatezza e dolcezza. Il ritornello si alza di una terza rispetto all'ottava vicino al parlato e si compone di domanda e risposta musicale. La parola più importante dal punto di vista del testo è la parola *sogno*, che si canta in chiusura della seconda semi-frase, con intimità. La melodia è in minore ed è soffusa di malinconia, come molti dei canti di culla e di cura, la strofa esplode di generosità e varia in maggiore con la figura dell'usignolo, per poi ritornare alla tonalità minore dell'inizio in relazione al sonno e alla nanna. Siamo di fronte ad un piccolo gioiello musicale per educare al canto morbido, al canto spiegato, alle sfumature dei colori, all'ascolto delle modulazioni.

On écrit sur les murs musicalmente è il canto più adatto per educare alla melodia: sale per toni vicini ad ogni frase. Siamo nuovamente nell'ottava comoda dei bambini. Il canto ripetuto si colloca tutto nella sfera dei colori piano e mezzo-piano. Con questo brano si educa alla tenuta di fiato, al ritmo che varia nella seconda parte perché maggiormente accentuato, alla proiezione del suono, ad alleggerire le code, al sostegno delle frasi lunghe, all'emissione morbida e libera. La melodia è pura e la versione pop varia nella parte ritmica e di accompagnamento.

Santa Claus is coming to town, antica canzone statunitense, è puro divertimento in chiave swing per educare agli alfabeti del jazz. Si compone di ritornello strofico e strofa. La melodia del ritornello è caratterizzata da suoni ribattuti come nel parlato e nel jazz. Il leitmotiv musicale e testuale ripetuto è *Santa Claus is coming to town* (Babbo Natale sta arrivando in città), un motivo caratterizzato dall'alternanza di intervalli di terza. La strofa sembra un girotondo musicale e racconta che Babbo Natale sa quando deve arrivare, quando i bimbi che sono stati buoni stanno dormendo. L'atmosfera è quella gioiosa della tonalità maggiore e della magia dei doni di Natale.

Considerazioni conclusive: modalità di verifica e di valutazione

Il progetto si propone di realizzare il curricolo di musica previsto dai programmi europei e si integra con il progetto "Parma nel cuore dell'Europa", in collaborazione con il Collegio Europeo, compreso nelle iniziative di Parma capitale europea della cultura. La modalità di verifica e di valutazione avviene attraverso la documentazione dei contenuti del progetto.



All'interno del Portfolio, documento obbligatorio di valutazione formativa nella scuola europea, vengono inserite le foto delle lezioni e delle esibizioni pubbliche, il dvd di documentazione dei concerti, i disegni sull'attività musicale e gli elaborati artistici, che evidenziano le relazioni tra profilo musicale, parole ed emozioni nel colore e nelle tecniche. Riguardando il video di documentazione del concerto di Natale si notano un colore ed un'intonazione sicura da parte di tutti i sessantasette alunni delle tre sezioni di scuola dell'infanzia. I bambini hanno acquisito, nel complesso, una corretta postura, che mantengono per tutta la durata del concerto. Rispettano la struttura dei brani musicali, ascoltano l'accompagnamento e l'introduzione musicale, riescono ad intonare con gusto ed espressione gli intervalli lontani, sostengono il ritmo e hanno consapevolezza della tenuta del fiato. Danno importanza ad ogni frase e riescono anche nella difficile impresa del canto spiegato.

Concludendo l'esperienza si è rilevata negli anni estremamente positiva e arricchente, sia dal punto di vista musicale nel curricolo verticale infanzia e primaria, sia dal punto di vista interculturale. La naturalezza del canto dell'infanzia nelle diverse lingue è diventata un'attività comunicativa efficace anche per l'acquisizione del linguaggio, per lo scambio nell'intersezione linguistica, per i giochi cantanti nel giardino e nel cortile quando le sezioni si mischiano e incontrandosi imparano a conoscersi, a rispettarsi e ad amarsi.

Riferimenti bibliografici

Antoniazzi A. (2019), *Raccontiamo ai più piccoli. Libri e media nella prima infanzia,* Carocci editore S.P.A., Roma.

Honegger Fresco G. (2019), *Musica per comunicare. Suoni e ritmo come linguaggio,* Collana *Gioca e Impara con il metodo Montessori,* RCS Media Group S.p.A., Milano.

O'Neill S.A. e Senyshyn Y., *Enhancing learners' engagement in collaborative practices in the music classroom through a focus on reciprocity.* Ricerca presentata alla Joint (Ad)Venture Music Conference, European Association for Music in Schools (EAS), Università Mozarteum, Salisburgo, Austria, aprile 2017.

Toni B. (2006), *Nella musica un tesoro,* Cremonabooks, Cremona.

Toni B., *L'apprendimento creativo della musica per i Nativi Digitali*, parte 1 e parte 2, in "Education 2.0", 4 aprile 2018.

Progetti europei, banche dati e programmi delle Scuole Europee

European project. *VOICE project*, funded by the Culture Programme 2007-2013 of the European Union under the Strand 1.1 – Multi-annual cooperation projects.
https://europeanchoralassociation.org/cooperation-projects/the-voice-project/

International collection of lieder. *Liederprojekt.* Carus. https://www.liederprojekt.org

International collection of lullabies. *Lullabies of the World*. https://www.lullabiesoftheworld.org

Portfolio. *Portfolio Early Education Curriculum.* Office of the Secretary-General. Pedagogical Development Unit. Approved by the Joint Teaching Committee on 9, 10 and 11 February 2011 in Brussels. https://www.eursc.eu/Syllabuses/2011-01-D-14-en-3.pdf (ver. 24.04.2020).

Syllabus. *Early Education Curriculum.* Office of the Secretary-General. Pedagogical Development Unit. Approved by the Joint Teaching Committee on 9, 10 and 11 February 2011 in Brussels. https://www.eursc.eu/Syllabuses/2011-01-D-14-en-3.pdf (ver. 24.04.2020).

Syllabus, *European hours in the primary cycle*. Office of the Secretary-General. Pedagogical Development Unit. Approved by the Joint Teaching Committee on 13th and 14th October in Brussels.
https://www.eursc.eu/Syllabuses/2016-08-D-17-en-3.pdf (ver. 24.04.2020).

Syllabus. *Music Syllabus – Primary cycle*. Office of the Secretary-General. Pedagogical Development Unit. Approved by the Joint Teaching Committee by means of Written Procedure 2018/622 on 11 January 2019. Ref: 2016-10-D-14-en-4. https://www.eursc.eu/Syllabuses/2016-10-D-14-en-4.pdf (ver. 24.04.2020).

Ginevra De Amicis

Imparare per insegnare

L'esperienza norvegese dell'apprendista insegnante in outdoor education

Per poter proporre attività all'aperto in contesti educativi è necessario che l'adulto di riferimento sia consapevole delle proprie azioni e che il suo background formativo abbia compreso esperienze pratiche a riguardo. Nell'università norvegese USN (campus Notodden) la formazione outdoor viene svolta all'interno di corsi di studio universitari. La formazione esperienziale può essere la chiave per diffondere le pratiche outdoor e farle rientrare come attività nel percorso didattico scolastico, a partire dall'infanzia.

Parole chiave
outdoor education, apprendimento esperienziale, didattica ambientale, rischio

Ginevra De Amicis *Laureata in Scienze delle Attività Motorie e Sportive all'Università di Bologna, attualmente frequenta il corso di Laurea Magistrale internazionale "Wellness culture: Health, Sport and Tourism" dell'Università di Bologna (Campus di Rimini).*

In Norvegia la cultura outdoor è estremamente radicata nella vita delle persone. Fin da piccolissimi i bambini sono abituati a giocare all'aria aperta nonostante le temperature rigide, e nel corso dell'età adulta questo non cambia; spendere del tempo all'aria aperta è per i norvegesi un'evasione dalla routine del lavoro e della vita ordinaria con i suoi ritmi spesso frenetici.

Friluftsliv, è così che la società norvegese definisce il momento ricreativo nell'ambiente naturale e la gioia del riscoprire i propri valori tradizionali. Famiglie e scuole si impegnano per educare i più piccoli al friluftsliv attraverso sessioni di gioco all'aperto, ma in ambito scolastico è essenziale che gli insegnati siano appositamente preparati durante il loro percorso di formazione, al fine di garantire esperienze efficaci, sicure e ricche di contenuti.

Per diventare professionisti del friluftsliv e delle attività outdoor in Norvegia ci sono diverse possibilità, dato che vi sono numerose organizzazioni a proporre percorsi di formazione, tra cui anche alcune scuole superiori. Il percorso di formazione è inserito anche nel corso di laurea in "Physical education, Sport and Outdoor learning", che possiamo definire l'equivalente corso di laurea italiano di Scienze delle attività motorie e sportive, il quale piano di studi comprende due parti di friluftsliv da 30 ECTS (Crediti Formativi Univesitari, ad 1 credito corrispondono circa 25 ore di lavoro da parte dello studente), dove vengono principalmente utilizzate pedagogie di "*experimental learning*". Il contesto educativo che viene creato e proposto è un contesto cooperativo e tra pari (*peer education*) dato che la leadership durante il corso viene alternata tra gli studenti, i quali appunto hanno la possibilità di sperimentare le responsabilità che la leadership comporta e che principalmente riguarda il processo decisionale. Il percorso prevede l'organizzazione e l'attuazione di esperienze pratiche, la ripetizione di queste aumenta la prevedibilità ed il controllo di determinate situazioni che potrebbero apparire difficili ai primi tentativi.

Uno studio di Martin et al. (2009), ha formulato una progressione del processo di formazione dei professionisti del friluftsliv, evidenziando cinque variabili contestuali e significative che influenzano in modo particolare il processo decisionale da parte degli studenti, e queste sono: la prontezza dei partecipanti, la sicurezza fisica, l'impatto ambientale, la coesione del gruppo e la mentalità educativa.

Grazie alla mia personale esperienza vissuta nell'università norvegese USN (University of South-Eastern Norway) del campus di Notodden, dove ho trascorso il semestre autunnale e dove ho conseguito 15 CFU di friluftsliv (il primo modulo dell'anno previsto), ho avuto la possibilità di vivere e condividere queste dimensioni.

Per *prontezza dei partecipanti* si intende il livello di competenze tecniche necessarie per la partecipazione al corso, tra cui: l'organizzazione personale dello studente riguardo le attrezzature e le attività. Questa rappresenta la variabile che influenza i processi decisionali in primo luogo, per l'impatto che ha sulla gestione del tempo.

Il corso autunnale a cui ho preso parte in Norvegia era strutturato in un percorso a step, che ha permesso alle studentesse e agli studenti partecipanti di acquisire man mano questa competenza. Il fine ultimo del corso era quello pratico, del saper fare, e si è sviluppato in tre fasi principali, i "Trip days". Il primo viaggio programmato era di due giorni, il secondo di tre e l'ultimo di quattro, con pernottamento in tenda.



La progressione prevista non era semplicemente nella durata del viaggio, ma anche e soprattutto, nelle competenze e nelle responsabilità richieste. Ogni uscita richiedeva un lavoro organizzativo che veniva sviluppato in gruppi.

Nel *primo viaggio* il gruppo si doveva occupare di poche cose, dato che il resto era stato pianificato dagli insegnati, i quali avevano deciso il luogo, le modalità, gli orari di partenza e di rientro e i gruppi, oltre a gran parte delle attività, le quali prevedevano l'acquisizione di competenze basilari per la sopravvivenza in ambiente naturale, come montare una tenda e accendere un fuoco per esempio. A noi rimaneva da scegliere il tipo di tende in cui dormire, pensare alla spesa per i pasti e ad un'attività da proporre alla classe.

Nel *secondo viaggio*, non avevamo la scelta della tenda, dato che il percorso scelto (sempre dagli insegnanti) consigliava l'uso della tenda più leggera (per via della strada), e nemmeno del luogo, ma ad ogni gruppo era stato affidato il compito di occuparsi di un'attività in particolare per il resto della classe, come cucinare, accendere e mantenere vivo il fuoco oppure organizzare delle attività specifiche di apprendimento riguardo a temi come il primo soccorso nel bosco.

In questi due primi viaggi abbiamo avuto la possibilità di osservare il lavoro di organizzazione e pianificazione svolto dai professori, imparando come le decisioni da loro prese in un contesto antecedente influenzavano l'esperienza reale, e questo è stato sottolineato anche grazie a tutti i lavori di valutazione, individuali e di gruppo, scritti e orali, che ci sono stati chiesti a posteriori.

Sulla base di questo lavoro ci è poi stato richiesto di organizzare *l'ultimo dei trip days*, nel quale avremmo dovuto scegliere noi ogni cosa, dal gruppo di persone con cui avremmo condiviso l'esperienza, alla destinazione e alle modalità che avrebbero caratterizzato il viaggio, per esempio se preferire un'esperienza che prevedesse un "campo base unico" e puntare su attività outdoor da svolgere nei d'intorni di esso, oppure se prevedere un "campo mobile", dove ogni giorno ci si spostava con le tende e tutto il resto. Il tutto senza la presenza dei professori, che avremmo raggiunto soltanto l'ultima sera per un momento di conclusione e condivisione del lavoro svolto.

Abbiamo così sviluppato il programma nel dettaglio, partendo da quelli che erano gli obiettivi di apprendimento che avremmo voluto acquisire in questo viaggio e di conseguenza decidere come raggiungerli attraverso le attività, le modalità e i luoghi che avrebbero reso possibile l'apprendimento. Stilando poi un programma orario principale (piano A) e i piani di emergenza (piani B e C), il che ci riporta alla seconda variabile presa in considerazione dallo studio di Martin et al., la sicurezza fisica, quindi la capacità di riorganizzarsi in caso di avversità non pianificate, fisiche o ambientali, che possono sopraggiungere nonostante le accortezze prese. Questo è fondamentale quando ci si ritrova ad apprendere in un ambiente non strutturato, dove le variabili possono essere molteplici.

La variabile "impatto ambientale" è, invece, quella che va ad influenzare lo stile del gruppo rispetto all'ambiente. Infatti, il professionista del friluftsliv è colui che oltre a saper utilizzare e sfruttare ciò che la natura offre, sa anche curarla e mantenerla per colui che verrà dopo, in modo che possa trarne gli stessi benefici. Le accortezze sono poche, come raccogliere sempre i rifiuti o come usufruire di soli arbusti morti per fare i fuochi di bivacco. L'affermazione del fondatore dello scoutismo Robert Baden-Powell: "Lascia il mondo un po' migliore di come l'hai trovato", fa implicitamente parte della filosofia del friluftsliv.

Come ho già anticipato, nei primi due viaggi anche i gruppi venivano scelti dagli insegnati, e questo sicuramente per rafforzare la "coesione del gruppo" e la conoscenza reciproca. Nelle esperienze pratiche e quindi anche nelle esperienze di friluftsliv è essenziale saper muoversi in gruppo, fare scelte e prendere decisioni condivise al fine della sicurezza di tutti, oltre che della riuscita del viaggio. L'armonia del gruppo fa la differenza, e aiuta ad essere pronti anche a situazioni quotidiane che necessitano di un lavoro cooperativo. Per questo il friluftsliv e i suoi valori van-

no ben oltre la semplice dimensione *outdoor*, ed è una pratica utilizzata anche dalle aziende norvegesi come strumento di team building.

Infine, lo stile di insegnamento che cerca di trasferire all'esterno tutto ciò che si è appreso in aula, deve essere orientato a concretezza e funzionalità, che ci permetta di visualizzare la possibile situazione che può riscontrarsi all'esterno, in un luogo sicuro e protetto, per essere pronti. La mentalità educativa deve inoltre essere aperta all'imprevisto, il quale se visto in modo positivo può essere accolto come un'occasione di apprendimento. Il riferimento va in generale al concetto di *serendipity*, nella natura è molto facile "inciampare" in qualche problema o situazione che non si era ipotizzata, e questo dà modo ai ragazzi e agli educatori di uscire fuori dagli schemi per trovare le possibili soluzioni (*problem solving*), oppure di valorizzare tutto ciò che può favorire *resilienza* (Goussot 2014) e *apprendimento incidentale* (Ward 2018). Bisogna soltanto sapere cogliere quello che la natura propone e offre.

Vari metodi di insegnamento

Vi possono essere diversi approcci che l'insegnante di friluftsliv può adottare quando si trova a condurre un gruppo di persone nella natura. Durante le lezioni outdoor svolte in Norvegia abbiamo avuto modo di analizzarne tre in particolare: la guida, l'istruttore, e il cosiddetto "Veilederen", ovvero, colui che mostra la via.

L'insegnante-guida è colui che ha l'obbiettivo di far vivere al gruppo una determinata esperienza, ma non ha l'obiettivo di fare acquisire delle specifiche abilità, perché è lui che fa ed agisce per il gruppo.

L'insegnante-istruttore è colui che sa come fare e per questo dirige il gruppo mostrando per prima cosa quale deve essere il risultato finale e poi controllando la riuscita del compito passo a passo. In questo caso, la soluzione giusta è solo una, quella mostrata dall'insegnante, e non sono ammessi altri procedimenti.

L'insegnante-"Veilederen", vede l'insegnamento non solo come un processo in cui trasferire delle abilità, ma pensa che già l'esperienza outdoor in sé sia una possibilità di apprendimento. Gli studenti imparano non solo dall'insegnante, ma anche da altri studenti e attraverso azioni (positive o negative) che loro stessi mettono in atto. L'insegnante quindi si può definire piuttosto un facilitatore, che dà agli studenti la possibilità di vivere in libertà e responsabilità le esperienze outdoor, che sono esperienze reali ed autentiche, dando di tanto in tanto dei feedback. Questo tipo di apprendimento, definito anche "situated learning", richiede che l'insegnante faccia spesso domande, senza dare risposte, per far ragionare gli studenti, lasci che le cose accadano, per far provare le conseguenze delle proprie scelte, e che sia in grado di cogliere tutto ciò che l'ambiente offre in quel dato momento.

In questo modo è anche più facile per l'insegnante valutare il livello di apprendimento degli studenti, dato che sono loro a dover prendere decisioni, a guidarsi l'un l'altro suddividendosi i vari compiti e ruoli, ed a risolvere i problemi pratici. L'insegnante può così concentrarsi sull'operato degli studenti.

Non esiste una tipologia migliore dell'altra, ognuna ha una propria specifica connotazione didattica, certamente l'insegnante-veilederen dà la possibilità agli studenti di ricercare la loro strada in autonomia, ma con la presenza fondamentale di un adulto che sa osservare ed intervenire indirettamente nel momento del bisogno. Personalmente credo che l'insegante che sa adattare il proprio metodo di *leading* a seconda della situazione e dei suoi livelli di rischio, del gruppo (perché non tutti siamo uguali e abbiamo le stesse esigenze), degli obiettivi che si intendono perseguire, sia una persona capace e professionale. La via giusta non è mai soltanto una, sapersi riadattare è sicuramente indicatore di competenza.

Esempi di attività proposte nelle università norvegesi di "Physical education, Sport and outdoor learning" per la formazione del professionista friluftsliv

Precedentemente ho parlato dei "Trip days" e della loro organizzazione, la parte centrale del modulo di friluftsliv, ma non sono entrata nello specifico parlando di tutte quelle attività che andavano ad arricchire queste escursioni e giornate all'aria aperto.

Parallelamente al corso di friluftsliv, il semestre autunnale aveva in programma altri corsi, tra cui quello di orienteering. L'orienteering, oltre ad essere stato sviluppato come disciplina sportiva, è stato una fondamentale risorsa nelle giornate outdoor durante le quali, per spostarsi da un luogo ad un altro, spesso ci si divideva in piccoli gruppi, e a turni si guidava il gruppo verso il "checkpoint" stabilito dagli inseganti. Se i capi gruppo sbagliavano strada – né l'insegnante né il resto del gruppo, che in quel momento aveva soltanto il compito di fidarsi, potevano farlo presente – nel momento in cui si capiva l'errore, grazie ai punti di riferimento che la cartina mostrava, si tornava indietro per correggersi e proseguire per la giusta via. Questa è stata un'ottima dimostrazione di multidisciplinarietà e connessione che i vari corsi possono avere tra loro, dato che quello che noi avevamo appreso come uno sport, si è poi rilevato importantissimo per le escursioni in natura, dove nessuno è in gara contro qualcuno, ma quelle competenze sono fondamentali per la riuscita dell'esperienza.

Molto interessanti sono state anche le due giornate del workshop "*Learning landscapes: a multidisciplinary approach to learning*", organizzato dalla





professoressa Ingunn Fjørtof, dove ho avuto la possibilità di osservare e praticare tante proposte per attività outdoor. Per esempio, il creare un percorso alternativo a quello di un sentiero ordinario per arrivare in un luogo comune e ritrovarsi con l'intero gruppo. Questo per passare dove nessun altro prima lo aveva fatto e scoprire cosa vuol dire attraversare una zona non facilitata dall'intervento dell'uomo. Oppure, camminare bendati nel bosco con l'aiuto di un compagno, che inizialmente guida fisicamente il "non vedente" e poi soltanto con l'uso della propria voce. Sembra un esercizio banale, ma fatto in un ambiente dove vi possono essere sassi, radici, o comunque un terreno irregolare, non si possono usare schemi mentali abituali, ma bisogna fidarsi del compagno e adottare tecniche che permettano di percepire meglio e anticipatamente le caratteristiche del terreno come, per esempio, camminare appoggiando prima l'avampiede e dopo il retropiede.

Un'altra attività che è stata proposta per l'occasione è stata quella di trovare "il nostro posto sicuro nel bosco", tante sono state le possibili soluzioni riscontrate: chi ha preferito nascondersi in un posto riparato da cespugli e alberi bassi, chi ha dato importanza all'avere una risorsa di acqua vicino al proprio posto, scegliendo così una zona vicina al fiume e chi, invece, ha scelto di arrampicarsi su un albero. Nell'outdoor, abbiamo constatato, non esistono risposte giuste o sbagliate a priori, ma soltanto risposte intelligenti, che se formulate secondo un ragionamento portano ad una soluzione corretta.

Alla conclusione del workshop ci è stata proposta un'attività di racconto e narrazione, nella quale ci è stato richiesto di usare la nostra creatività, ritrovando "il bambino che è in noi", e di inventare una storia (fantastica, mitologica, leggendaria…) utilizzando le immagini e gli ambienti del bosco, per poi creare un percorso da ripetere con l'intera classe per raccontarla e viverla. È inimmaginabile la quantità di storie e personaggi che si possono creare, e quindi quante proposte diverse, seppur con la stessa consegna, siano emerse. Sottolineando anche il fatto che, per proposte di questo tipo, non è necessario il ricorso a particolari strumenti o materiale didattico.

Trovarsi all'aria aperta nella natura, comporta fare i conti con le proprie esigenze, innanzitutto biologiche, tra cui riscaldarsi o nutrirsi, di qui la necessità di accendere un fuoco. I bisogni naturali e il modo per soddisfarli diventa così un'opportunità di apprendimento e un'occasione per suggerire delle nuove attività. Rimanendo con l'esempio dell'accensione di un fuoco di bivacco, possiamo analizzare alcune delle possibili attività legate ad esso che mi sono state proposte durante le attività di friluftsliv nell'università norvegese. Partendo dalla materia prima necessaria, la legna, possiamo proporre attività per riconoscere gli alberi che possiedono cortecce più combustibili, o che possiedono particolari resine facilmente infiammabili. Cogliendo l'occasione per insegnare e far acquisire una delle prime regole usate nel friluftsliv: "usare solo ciò che è morto, o parti della pianta che non mutano la sua condizione vitale", la quale è imposta dalla legge statale all'interno delle riserve naturali protette. Una volta acquisito il principio, questo varrà anche per preservare il luogo di attività in foreste non necessariamente protette.

Raccolto il materiale combustibile per l'accensione del fuoco, si deve preparare e riordinare in modo che sia pronto per l'utilizzo. Tagliare grossi ceppi richiede l'abilità di saper maneggiare utensili da taglio con grosse lame, e questo richiede una conoscenza dello strumento, capacità tecnica ad utilizzarlo. L'insicurezza durante l'uso di certi strumenti può essere pericolosa, ma se insegnato e mostrato, chiunque può acquisire queste abilità di base, anche i bambini in modalità proporzionate alla loro età.

Infine, a seconda del materiale raccolto, della forma che gli si è data e della situazione (metereologica o del tipo di utilizzo), si deve decidere quale tipo di fuoco si vuole ottenere. Mi soffermerei un attimo su questo concetto, sulle diverse tipologie di un fuoco. Perché se è vero che viene acceso per soddisfare una determinata esigenza, vuol dire che a seconda del suo scopo, questo potrà avere anche diverse forme. Per esempio, tra i più comunemente utilizzati troviamo *il fuoco a piramide*, il quale ha lo scopo di dare calore e di illuminare durante la notte. Poi vi è *il fuoco alla trappeur*, che invece è adatto alla cucina per poche persone, o ancora *il fuoco del pioniere*, ideale per cucinare anche quando c'è molto vento.

Inoltre, l'ambiente outdoor si rivela un perfetto scenario per tutte quelle attività, anche più leggere ma non meno importanti, ludico-creative di socializzazione. Sono proposte che possono svilupparsi sia in movimento sia in forma statica, in cerchio per esempio. Sono importanti per il loro carattere ludico, soprattutto per creare legami e interazioni tra i partecipanti all'espereinza. Si possono proporre giochi classici in tante varianti come nascondino, oppure giochi di strategia a squadre dove l'obiettivo è quello di conquistare il territorio della squadra avversaria, impossessandosi della bandiera nascosta. Oppure giochi di mimi e di parole. Qualunque sia la forma di queste attività e qualunque sia l'età del gruppo a cui vengono proposte, la loro riuscita è assicurata perché creano una socialità positiva che è anch'essa un bisogno autentico oltre che un'esperienza formativa.

Una cosa rilevante da sottolineare è che se mi fossi trovata in una stagione differente da quella autunnale, le attività proposte sarebbero state conseguentemente diverse, dato che il cambio delle stagioni nel nord Europa è molto più netto rispetto al sud. Nel periodo invernale si sarebbero privilegiate proposte adatte ad un ambiente innevato o ghiacciato, e quindi l'uso di sci di fondo, slittini, o pattini per esempio. Mentre nella stagione primaverile ed estiva, dove le temperature rispetto a tutto il resto dell'anno sono più calde, potevano prevedere anche scenari acquatici, come escursioni in canoa per esempio.

Considerazioni conclusive

Se nei Paesi nordici si possono fare determinati tipi di esperienze è perché chi le organizza si assume determinate responsabilità, ma anche e soprattutto perché sa come responsabilizzare i partecipanti. Fin dalla prima infanzia i bambini sono abituati ad essere responsabilizzati da piccole e grandi cose in rapporto alla loro età. Per esempio, in tante scuole primarie non sono presenti cancelli a delimitazione dell'area scolastica. Nella scuola dove ho avuto la possibilità di fare tirocinio (Tveiten skole) ogni bambino sapeva che in assenza dei maestri poteva muoversi soltanto nell'area delimitata dagli alberi che avevano la corteccia di colore rosso, mentre con la presenza di un adulto potevano arrivare fino agli alberi di colore giallo. Questo è solo uno dei tanti esempi, ma è significativo se riferito ad un contesto italiano. Quale scuola si prenderebbe la responsabilità di consentire ai bambini di muoversi in una determinata area non recintata o "protetta"? Forse nessuna, il problema è che occorre tempo per educare i bambini, fin dalla scuola dell'infanzia, al senso di responsabilità. Non basta imporre delle regole, bisogna fare un passo in più, ovvero far capire l'importanza delle regole e mostrare ciò che consegue ad un'eventuale noncuranza. È educazione esperienziale, non teorica.

Questo aspetto risulta importante quando si fa riferimento ad attività outdoor. *Come può un insegnante proporre determinate attività, e quindi prendersi delle responsabilità in merito e responsabilizzare a sua volta, se nel corso della sua formazione non ha avuto modo di vivere certe esperienze in prima persona?*

Credo che in Italia molti insegnanti condividano l'importanza dell'inserimento dell'outdoor education nel percorso educativo scolastico, soprattutto grazie alle esperienze concrete di scuole italiane che hanno adottato questo approccio all'interno dei propri percorsi didattici e che testimoniano e supportano ampiamente tutto il lavoro teorico svolto e promosso dai gruppi di ricerca in ambito outdoor[1]. Purtroppo, non essendo ancora una pratica ampiamente diffusa nel nostro Paese e gli/le insegnanti non avendo un bagaglio culturale ed esperienziale sufficiente alle spalle, la maggior parte di loro non adotta metodologie e pratiche di questo tipo.

Se è vero che l'outdoor education rappresenta una fondamentale risorsa per l'educazione e l'apprendimento, si dovrebbe dedicare a questa formazione uno spazio adeguato all'interno dei piani di studio universitari che formano i futuri insegnanti. Una formazione, come ho imparato nella mia esperienza, che richiede un forte investimento partico su cui costruire conoscenze e competenze teoriche ed emozionali. Questo è necessario affinché possa diffondersi un'educazione e una cultura del benessere all'aria aperta, fin dall'infanzia, e un diverso modo di fare didattica.

1. Si fa riferimento al Gruppo di Ricerca e Formazione sull'Outdoor Education, presso il Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita dell'Università di Bologna, che ha già prodotto varie pubblicazioni (Farné, Agostini 2014; Schenetti, Salvaterra, Rossini 2015; Farné, Bortolotti, Terrusi 2018; Bortolotti 2019).

Riferimenti bibliografici

Bortolotti A. (2019), *Outdoor education: storia, ambiti, metodi*, Guerini, Milano.

Enoksen E., Lynch P. (2017), Learning leadership: becoming an outdoor leader, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18, pp. 176-188.

Farné R., Agostini F. (2014), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Junior-Spaggiari, Parma.

Farné R., Bortolotti A., Terrusi M. (2018), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma.

Goussot A., *Pédagogie et Résilience*, L'Harmattan, Paris.

Henderson Bob e Nils Vikander (2007), *Nature First: Outdoor Life the Friluftsliv Way*. Natural Heritage. Capitoli: 2, 4.

Horgen A. (2010), Friluftslivsveiledning vinterstid, Kristiansand, Høyskoleforl. Capitolo 1- Friluftslivsveiledning som arbeidsmåte.

Martin B., Schmid D. e Parker M. (2009), An Exploration of Judgment and Decision Making among Novice Outdoor Leaders: A Dual-Processes Approach. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership, 1*(1).

Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B. (2015), *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Erickson, Trento.

Tordson B. (2006), Perspektiv på friluftlivets pedagogikk, Handerslev, CVU Sønderjylland university college.

Ward C. (2018), *L'educazione incidentale*, Eleuthera, Milano.

Gli asili nido e le scuole dell'infanzia riaprono e convivono con il coronavirus

Egidio Lucchini

Il Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri ha avviato la "fase 2" in relazione all'emergenza epidemiologica del Covid-19

Il Covid-19 non soltanto è imprevedibile nella sua espansione e nella sua devastazione, ma rende anche sempre più incerte e problematiche le prospettive sul da farsi, sia a breve che a medio e a lungo termine. Si procede a vista, seguendo le sue piste. Pertanto, le ipotesi e le considerazioni che vengono qui espresse presentano soltanto un punto fermo, dal quale partono: il DPCM (Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri) del 26 aprile 2020, pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 108 del 27 aprile 2020 e con decorrenza dal 4 maggio 2020.

Alla data in cui si scrivono queste note si conoscono soltanto le suddette disposizioni riguardanti l'avvio della *fase 2* per la riapertura delle attività produttive *con nuove misure per le famiglie,* lavoratori e imprese connesse all'emergenza epidemiologica del Covid-19. Permane la sospensione dei *servizi educativi* per la prima infanzia e delle *attività didattiche* nelle scuole di ogni ordine e grado, dall'infanzia all'università. Tutti "prigionieri" in casa, insegnanti e pure molti genitori, in attesa del rientro nell'attività lavorativa o, purtroppo, rimasti senza. Per gli alunni resta soltanto la possibilità di svolgimento di *attività formative a distanza.* Ma *quando*, e soprattutto *come* riapriranno le scuole, compresi gli asili nido (e dintorni) e le scuole dell'infanzia?

Gli insostenibili svantaggi accumulativi nei processi di socializzazione e di apprendimento delle bambine e dei bambini durante i primi sei anni di vita

Chiara Saraceno su *Repubblica* del 27 aprile 2020 denuncia la situazione di *impoverimento di opportunità educative e di sviluppo che una forzata clausura sta provocando su bambini e ragazzi, i quali, per crescere, hanno bisogno di esperienze e relazioni anche fuori dalla famiglia. Esperienze che un'ampia letteratura internazionale ha documentato essere cruciali già dalla più tenera età e che non possono essere surrogate dai genitori più amorosi e competenti. Una chiusura così prolungata rischia di essere pagata a caro prezzo da bambini e ragazzi in generale, ma soprattutto da quelli che si trovano in condizione di svantaggio economico e sociale o di grave disagio familiari, in situazioni abitative spesso sovraffollate e limitate competenze dei genitori: accumulando perciò svantaggi nei processi di socializzazione e di apprendimento.*

La riapertura a settembre degli asili nido e delle scuole dell'infanzia convivendo con il virus

La Ministra dell'Istruzione Lucia Azzolina alla data del 30 aprile 2020 aveva prospettato tre differenti scenari in vista della riapertura delle scuole nel mese di settembre.

Lo scenario più positivo (ma irrealistico) prevedeva la scomparsa del Covid-19 a fine estate e la conseguente riapertura delle scuole in condizioni di normalità. In senso opposto si verificherebbe lo scenario peggiore, con la piena ripresa della carica virale e la prosecuzione della didattica a distanza.

In questa sede viene preso in considerazione uno scenario intermedio, che prevede la convivenza con il Covid-19 insieme alla riapertura delle scuole, ma con minore numero di alunni nelle classi e nelle sezioni e ogni garanzia di protezione igienica e sanitaria.

Quando si afferma che "nulla sarà più come prima" si pensa che, in attesa di efficaci forme di prevenzione (vaccino) e di cura (nuovi farmaci), e si teme che non sarà soltanto questione di mesi, occorre trovarsi preparati e organizzati per *convivere con il virus pur riprendendo a frequentare gli asili nido e le*

scuole dell'infanzia. Ma con modalità adeguate, in gran parte da inventare e da sperimentare. Non si tratta soltanto di problemi didattici e di educativi, dove sono coinvolti gli alunni, i docenti e i genitori. Occorrono ingenti e mirati interventi pubblici, sia centrali che locali.

Una traccia indicativa dei settori sui quali puntare per adeguare e rinnovare l'apparato scolastico è quella assegnata dalla ministra dell'Istruzione Lucia Azzolina a un gruppo di esperti, impegnati a formulare proposte in ordine, in particolare, a quattro aspetti: 1) l'avvio dell'anno scolastico 2020-21, tenendo conto della perdurante situazione di emergenza epidemiologica; 2) l'edilizia scolastica, considerando la necessità di nuovi spazi interni ed esterni con relative attrezzature; 3) l'innovazione digitale, con lo scopo di rafforzare contenuti e modalità di utilizzo delle nuove metodologie di didattica a distanza , che integreranno quelle adottate a scuola; 4) *il consolidamento e lo sviluppo della rete dei servizi di educazione e di istruzione a favore delle bambine e dei bambini dalla nascita sino a sei anni.*

Per un grande cantiere scolastico e per gli apparati digitali serviranno tre miliardi ogni anno per i prossimi cinque anni

Ad altra sede viene rinviata la trattazione degli aspetti organizzativi e didattici riguardanti, ad esempio, la formazione delle classi, delle sezioni e dei gruppi, i sistemi e l'alternanza di attività in presenza e da casa, la predisposizione e l'utilizzo degli spazi scolastici ed extrascolastici, le lezioni all'aperto, l'esplorazione dell'ambiente e del territorio, riprendendo le tracce di *Il paese sbagliato* di Mario Lodi e di *La città dei bambini* di Francesco Tonucci: e cioè l'immersione nei giardini pubblici, nei parchi, nelle campagne, nei boschi, nella natura, nella vita. Senza mascherine. A dispetto del virus.

Qui invece, sul piano della politica scolastica, bisogna richiamare, come afferma e specifica Annamaria Palmieri, assessore alla scuola e all'istruzione del comune di Napoli in *Orizzonte-scuola* del 25 aprile 2020, che «la riapertura delle scuole e la loro fuoriuscita dalla crisi che stiamo attraversando hanno dei costi, il che significa che non diversamente dai settori economici esse richiedono forti investimenti, peraltro prioritari per la tenuta del Paese di cui la scuola è una struttura portante».

Patrizio Bianchi, economista, già rettore dell'università di Ferrara e presidente del Comitato di esperti per la ripartenza della scuola italiana, ha dichiarato su *Repubblica* del 1° maggio 2020 che *servono tre miliardi per due voci. Dare una parte il capitale fisso: un grande cantiere scolastico da aprire nel Paese per interventi minori da fare subito e scuole da costruire per il futuro. Poi, gli apparati digitali per costruire un'istruzione diversa e ricucire ritardi di vent'anni. Serviranno tre miliardi ogni anno per i prossimi cinque anni.*



Lo scaffale dell'insegnante

a cura di Gianni Balduzzi

Educazione e scuola nella crisi

La pandemia e tutto ciò che ne è seguito ha provocato una serie fittissima di problemi che hanno investito tutti gli aspetti della vita quotidiana, politica, sociale, economica. Al di là delle conseguenze legate all'eccesso d'informazione deleterio almeno quanto, se non più, della sua carenza, c'è un'affermazione che è ritornata spesso: "niente potrà più essere come prima". La pandemia, cioè, ha accentuato un disagio preesistente e ha rinforzato l'idea che siamo entrati in una crisi epocale, che ha investito tutti i paesi del mondo.

In questo momento mi è capitato di trovare sullo scaffale un recente volume:

- Maurizio Fabbri, *Pedagogia della crisi*, *crisi della pedagogia*, Scholé, Brescia, 2019.

L'aspetto più interessante è stato l'atteggiamento, forse tipico di un pedagogista che non può essere pessimista per formazione e impegno culturale, di andare a vedere che cosa è la crisi senza cedere a un aprioristico pessimismo, pur giustificato dall'attuale momento storico e politico.

"Ma che cos'è questa crisi?" era il titolo di una canzonetta degli anni '30, che affrontava il problema con leggerezza e in modo ottimistico, perché ogni ritornello terminava con le parole "… e la crisi passerà!".

La domanda, oggi, è certamente la stessa, ma non può esserci il medesimo atteggiamento e, forse, neppure la medesima prospettiva immediata.

Di fronte a questo interrogativo, è possibile osservare, fin dal primo capitolo, che Fabbri lancia una provocazione molto stimolante, poiché parla di "crisi positiva", analizzandone le caratteristiche e invitando a prestare attenzione ai diversi aspetti del problema, pur riconoscendo che la parola "crisi" è una delle parole "logore", che alimenta la chiacchiera di molto senso comune, non ci abbandona mai e risulta abusata nei periodi in cui emergono elementi congiunturali negativi.

Il richiamo alla parola e al suo significato appare molto importante: è un atto di correttezza sostanziale, perché, come risulta chiaramente dalla lettura del saggio, il settore educativo si è progressivamente arricchito di termini provenienti da altri spazi, disegnando un quadro ricco e complesso in cui hanno trovato collocazione non solo le tradizionali scienze dell'educazione, ma anche quelle legate alla medicina, al diritto, all'economia, all'architettura, con una particolare attenzione ai recenti risultati delle neuroscienze. Si disegna, così, una prospettiva in cui l'ampliamento del campo d'indagine non si limita al settore educativo, ma richiede la considerazione di tutti quei fenomeni che con l'educativo entrano in contatto, costruendo una rete d'interazioni e di rapporti che può modificarne il senso e condizionarlo, ma anche approfondirlo e incrementarlo.

In *Attraverso lo specchio* Alice incontra Humpty Dumpty, con cui intesse un dialogo molto significativo sulle parole. Alla domanda della bambina come si possono costruire parole con tanti significati, Humpty Dumpty risponde: "Quando uso una parola, essa significa ciò che IO voglio che significhi, niente di più e niente di meno" e conclude: "Il problema è chi comanda, e nient'altro".

Riflettendo attentamente su questo dialogo, le parole di Humpty Dumpty aprono una prospet-



tiva, rilevante e inquietante nello stesso tempo: il significato delle parole, la loro semantica non è un problema soltanto linguistico ma, soprattutto nella riflessione pedagogica ed educativa, è un problema politico. È il terreno di confronto, e spesso di scontro, fra modi differenti di concepire la realtà, il mondo e la presenza dell'uomo al suo interno.

Sul significato delle parole occorre essere molto chiari e, se necessario, lottare con vigore, soprattutto per quelle in cui come cittadini, come genitori, come educatori riconosciamo una forte e imprescindibile valenza etica.

Ritengo, perciò, molto importante la scelta di Fabbri di analizzare con rigore e chiarezza il significato polivalente della parola "crisi", centrale di fronte alle profonde trasformazioni tecnologiche, utilizzando la prospettiva del problematicismo bertinaniano, proprio per evidenziarne gli aspetti salienti, gli elementi caratterizzanti, i rischi di chiusura e devianza.

Il primo passo compiuto è, perciò, quello di cercare una definizione capace di dare il senso della sua complessità e delle sue contraddizioni.

Il concetto di crisi è molto antico. Nella cultura greca era uno dei fondamenti della politica e significava separazione, lotta, conflitto, ma indicava anche il passaggio funzionale alla creazione di una situazione, sociale e culturale, nuova. Questo concetto ritorna in campo tutte le volte che si modificano i paradigmi di riferimento della vita e della cultura. Possiamo rintracciarne la presenza in momenti come la Rivoluzione francese, sul piano politico, lo sviluppo dell'industrializzazione e l'avvento del capitalismo, su quello economico, che segnano l'avvento della Modernità, per riaffacciarsi prepotentemente nel momento in cui si propone una Post-Modernità, che disegna però un paradigma non ancora compitamente affermato.

Questo è il contesto in cui a "crisi" Frabbri riconosce un senso fondamentalmente positivo, che articola in quattro momenti: razionalità e riforma del pensiero; antidogmatismo e problematicità dell'esperienza; pensiero debole; protagonismo dell'esperienza educativa.

Dal primo punto di vista, si fa esercizio di riforma del pensiero quando gli stili della razionalizzazione, atteggiamento dogmatico che fissa a priori le proprie verità fondamentali, cedono il passo a una razionalità aperta e antidogmatica, capace appunto di superare le ideologie, svincolandosi da pretese e aspettative predeterminate e accettando di muoversi in modo disinteressato: "è razionale l'approccio di chi antepone le conoscenze alla difesa dei propri valori, credenze, aspettative e desideri, per quanto sia possibile" (p. 19).

Un secondo elemento si lega all'atteggiamento antidogmatico e al riconoscimento dell'esperienza concepita come rapporto d'integrazione fra aspetti soggettivi ed oggettivi della realtà, considerati nella varietà delle loro manifestazioni, secondo una serie di antinomie in cui si disegna il carattere di una problematicità, intesa in chiave trascendentale. Essa permette di evidenziare, e denunciare, la parzialità e l'unilateralità delle varie forme di esperienza, ponendo l'accento sull'esigenza di un'integrazione per disegnare un orizzonte in cui è possibile liberarsi da dogmatismo, chiusura, violenza, disgregazione, ingiustizia in tutte le loro forme.

Il terzo aspetto affronta le questioni legate al "pensiero debole" e alle sue valenze, rilevando come con esso si superino le astrattezze accademiche con un atteggiamento "militante", che s'impegna socialmente, si confronta con i fenomeni emergenti del mondo della cultura, delle arti, della scienza e della politica. Tende a sostituirsi al paradigma di una ragione "forte", assoluta e preordinata, foriera, come sottolineava Popper, di autoritarismi e totalitarismi, per privilegiare la diffusione di un esercizio di pensiero antidogmatico, sostenere i valori della democrazia e della partecipazione, preparare "a coltivare stili di vita e relazione maggiormente rispettosi delle differenze ideologiche, psicologiche, di genere, di orientamento e di associazione" (p. 23), basi per una società tollerante e democratica.

In un contesto come quello delineato, assume un particolare rilievo il protagonismo di un'esperienza educativa che si libera dei paradigmi vincolanti di ideologia e scientismo, riflettendo sui problemi senza chiusure predeterminate e sperimentando la possibilità di costituirsi come pensiero critico, liberandosi dalle dipendenze cui era stata via via sottoposta. La riflessione pedagogica rivendica, cioè, la sua possibilità di costituirsi come scienza, con ampi margini di autonomia, capace di costruire proposte di mediazione, in termini democratici e policentrici, dove imparino a convivere una pluralità di saperi e visioni del mondo.

Quello disegnato da Fabbri è un paradigma complesso e articolato, all'interno del quale è possibile, però, intravvedere già quelli che, nella seconda parte del capitolo, sono indicati come aspetti negativi, legati alla nascita e allo sviluppo di elementi contrastanti, sia come reviviscenza di elementi che potremmo definire "tradizionali", sia come sviluppo di elementi del

tutto nuovi e di paradigmi socio-culturali, politici, economici che tendono ad affermarsi attraverso giochi di potere e sopraffazioni.

Il primo è legato all'incremento della complessità sociale e ai fattori d'involuzione emersi negli ultimi decenni. Uno degli elementi costitutivi di questo quadro è la globalizzazione che, invece di porsi come strumento di eguaglianza, s'è dimostrata strumento di sopraffazione da parte di élites sempre più ristrette e come aggressione, non solo potenziale, della democrazia, in un contesto dove si sta allargando sempre di più cui la forbice tra ricchi e poveri e lo sviluppo delle tecnologie sta imponendo una "aterritorialità" di cui occorre analizzare approfonditamente le caratteristiche.

Un secondo aspetto è riferibile al ritorno della metafisica, che mette in luce la presenza di trend regressivi, che tentano il recupero di paradigmi dai quali sembravamo esserci definitivamente distaccarti.

C'è, infine, l'esigenza di analizzare con attenzione le "teorie della crisi" già presenti nel XX secolo, che sono giunte a ipotizzare una "crisi della civiltà", costretta a fare i conti con il rapporto che si è stabilito fra la cultura e la civiltà occidentale e quelle di altre società considerate inferiori, o non considerate affatto, per la loro profonda diversità.

Certo, dobbiamo essere guardinghi e attenti, capaci d'impegno politico ed educativo, di fronte all'azione di vecchi e nuovi detentori di un potere, che identificano gli avversari non come persone con cui dibattere ma come nemici da eliminare.

Ci siamo dilungati su questa prima parte del saggio perché ci è sembrato opportuno evidenziare l'importanza delle due letture antitetiche: processo di democratizzazione del pensiero, stili di vita e dell'educazione, della politica dell'economia da un lato; narrazione di chi è interessato a governare descrivendo un mondo senza alternative, in cui è possibile solo assecondare le loro richieste.

Sotto gli occhi di tutti, però, stanno i segni di un mutamento, che si possono riconoscere nei processi di trasformazione in atto e dobbiamo essere molto attenti a non lasciarci travolgere.

A questo punto appare lecito, e doveroso, chiedersi come (e se) è possibile affrontare la crisi, con quali strumenti concettuali e con quali atteggiamenti.

Una prima risposta può essere legata alla lotta contro i processi d'isolamento, di emarginazione e di sfruttamento, messi in moto da quanti approfittano del processo di globalizzazione per rimettere in discussione diritti e valori della società democratica. Appare, cioè, necessario "costruire, dal basso, nuove reti, nuovi spazi di azione sociale, svincolati, o comunque non più soggetti ai vincoli tradizionali" (p. 53), creando legami capaci di accettare le differenze, valorizzando le possibilità d'incontro che i personal media attualmente permettono.

Con ciò diventa possibile costruire anche azioni di resistenza, individuale e collettiva, soprattutto in forme non violente, liberandosi dai vincoli decisi arbitrariamente da altri. Quest'atteggiamento ci porta, da un lato, a considerare con attenzione l'utopia, da rivisitare attentamente senza bisogno di proiettarla necessariamente nel futuro per cercare nel presente elementi che forniscono stimoli per un'interpretazione "euristicamente efficace" perché "c'insegna che il domani è già qui e che a noi spetta il compito di riconoscerlo per riappropriarci del nostro destino" (pp. 60-61).

Compito dell'esperienza educativa è, perciò, arricchire pratiche e atteggiamenti che mettano in grado di scegliere, valorizzando il pensiero divergente e l'esercizio critico di una riflessione eticamente fondata. La riflessione pedagogica s'intreccia, in questo caso, con quella giuridica, per fornire le basi di un'etica in cui sostanziali appaiono il senso della responsabilità e la capacità di scelta, con un'educazione alla legalità che abbia in sé una capacità di trascendenza per superare i valori contraddittori eventualmente presenti.

Un ultimo elemento di questo ragionamento è quello che Fabbri definisce "pensare, in grande, allo scacco educativo" (p. 69), che intende fare i conti con una situazione in cui infanzia ed educazione sembrano scomparse dal piano delle pratiche istituzionali, perché hanno dilatato, fino a cancellarli, gli elementi che ne definivano la specificità.

L'infanzia, nonostante si sia presentata nella letteratura e non solo pedagogica, con la metafora del "bambino re" (o forse anche per questo!), è scomparsa perché il suo isolamento domestico l'ha messa a contatto con esperienze accessibili attraverso i media[1] che, mediante la rete, permette contatti non controllabili e approcci a contenuti per cui non sempre ci sono le capacità di decifrazione. L'educazione, da parte sua, avviene in un contesto di extraterritorialità diffusa, in cui bambini e adolescenti, abbandonati a se stessi, non sperimentano possibilità di autonomia (che implica sempre responsabilità), ma rischiano di costruire dipendenze da modelli di cui, spesso, non riescono a comprendere significato e valore.

1. A questo proposito certi dati sulla diffusione dei cellulari dovrebbero far pensare molto: ne possiede uno il 70% dei minori fra dodici e tredici anni; ma già ce l'ha il 23% di quelli fra otto e nove anni e non è difficile osservarne in mano a bambini anche più piccoli (ma forse dono dei genitori!)

(*G.B.*)

Per potersi orientare verso una lettura anche positiva delle difficoltà riscontrate – nota Fabbri – è necessario aprirsi alla considerazione di un tempo evolutivo più ampio di quello considerato dagli studi storico-sociali e, forse, anche da quelli psicanalitici. La ricerca neuro-scientifica sembra offrire spunti importanti per la riflessione pedagogica, mettendo l'accento sulla ricomposizione del conflitto fra natura e cultura che aiuta l'educativo e il pedagogico a entrare in contatto con i luoghi segreti e marginali dell'esperienza, per tornare a interessarsi dei popoli e non solo degli individui.

Nel quadro disegnato il mondo dell'educazione e dell'istruzione ha conosciuto momenti molto importanti, soprattutto in coincidenza con processi di profondo rinnovamento della società civile, per quanto non sempre considerati in termini positivi: in particolare s'è verificato un profondo scollamento tra scuola tradizionale e riflessione pedagogica, che ha assunto caratteristiche diverse nel tempo.

A partire dall'istituzione dell'obbligo scolastico la scuola ha conosciuto momenti di crisi ricorrenti legati sia al dilatarsi della platea di riferimento, sia alla sua funzione di formazione del consenso proposta attraverso l'obiettivo di formare il cittadino, o in certi casi il suddito.

La copertina di *La macchina del vuoto*, una ricerca degli anni '70, è significativa: nella "macchina" della scuola entrano bambini tutti differenti ma escono uno identico all'altro. Si denunciano così un'omologazione e una formazione al consenso come risultato



di un processo tanto più vincente quanto più duraturo, che si accompagna anche a percorsi selettivi, in relazione alla collocazione territoriale della scuola, alla durata del percorso di studio, alle scelte nella prosecuzione degli studi superiori.

Non stupisce, perciò, l'esplosione delle teorie descolarizzatrici, che hanno in Illic la punta di diamante e finiscono per investire tutte le istituzioni del Welfare che, invece di favorire processi di emancipazione autentica e di tutela dei diritti fondamentali, operano imponendo sforzi di adeguamento e supine accettazioni (p. 85).

Per questo, secondo Illic, la società va non solo descolarizzata, ma deistituzionalizzata.

Tuttavia il ruolo dell'educazione appare sempre centrale, nonostante le diseguaglianze economiche, le asimmetrie culturali e la trasformazione degli stili di vita esistenziali ed educativi, anche se la funzione della scuola è sempre più condizionata da contrasti con esiti spesso degenerativi e a volte difficilmente recuperabili.

C'è, tuttavia, un settore che appare particolarmente importante: quello dei servizi e delle scuole per l'infanzia, che hanno costituito un momento prezioso d'incontro e di comunicazione con un allentamento delle tensioni e l'accettazione di differenze, anche importanti. Sono proprio queste esperienze a fornire le basi per la costruzione di un efficace diritto allo studio e alla formazione, che non si può rinviare all'ingresso della scuola obbligatoria, ma comincia prima, non solo a tre anni come si reclamava negli anni '90, ma addirittura con la frequenza dell'asilo nido.

Dobbiamo, però, considerare l'esistenza di una descolarizzazione strisciante che dilata le opportunità formative legandole al mercato, alle mode e alle disponibilità economiche. Considerando questo tipo di problemi, Fabbri osserva: "viviamo in un momento storico in cui si dovrebbe poter dire, pur con tutti i dubbi e le riserve che si nutrono sull'istruzione scolastica, 'più scuola', anziché 'meno scuola': più scuola, più istruzione, più formazione, più ricerca, più educazione nel senso di investire maggiormente su quei piani di esperienza che rendono la società civile maggiormente autonoma e progettuale, capace di senso critico, di esercizio del dissenso, di promozione delle imprenditorialità, di sradicamento dai condizionamenti dei propri contesti d'origine e di provenienza" (p. 93).

Al termine del percorso è possibile osservare che, oltre alla narrazione oggi dominante di una crisi cupa e ostile, che assolutizza il concetto e lo traduce in metafisica, è possibile evidenziare un'altra narrazione che la limita e la contrasta e che può trovare nel

pensiero critico uno dei suoi aspetti fondamentali e nell'empatia interessanti possibilità di sviluppo per una narrazione euristicamente efficace, che si pone all'incrocio fra una molteplicità di sguardi, di oggetti di studio e angolazioni disciplinari e permette di valorizzare stili che si muovono in direzione di razionalità; e ciò appare tanto più importante, in quanto oggi non sembra proprio che "le forme dei cambiamenti connessi agli stili di vita e di pensiero siano tesi al mantenimento dello *status quo*: si tratta di mutamenti contemporaneamente sottili e radicali, che sembrano annunciare un'umanità nuova, rispetto a quella delle società del passato (p. 100).

E questo ci aiuta a sperare, a resistere senza rinunciare ad un impegno costante, recuperando anche l'importanza e il valore di fantasia e immaginazione.

◆ ◆ ◆

Nel saggio di Fabbri il richiamo alla scuola è importante, ma rimane giocato su un piano molto generale; ma su questo tema vogliamo segnalare un libro più specifico, che analizza con attenzione problematiche recenti in relazione ai diversi attori che operano al suo interno: insegnanti, studenti, genitori. Si tratta di:

■ Giovanni Floris, *L'ultimo banco. Perché insegnanti e studenti possono salvare l'Italia*, Solferino. I libri del Corriere della Sera, Milano, 2018.

Il libro nasce come inchiesta-racconto dell'esperienza effettuata in un anno d'incontri in molte scuole d'Italia e propone molte voci, storie, informazioni, che l'autore mette insieme a ricordi autobiografici e a esperienze scolastiche.

Nelle parti in cui si articola presenta una vasta serie delle tessere del mosaico che costituisce la vita della scuola, con le sue tensioni, i suoi problemi, ma anche con l'impegno di chi ci lavora e la vitalità, spesso contraddittoria, di chi ne usufruisce.

Non è possibile identificare un percorso narrativo, perché il libro è composto da tessere che costruiscono un mosaico sfaccettato; esistono però immagini che ci dovrebbero aiutare a comprendere che la scuola non può (e forse non deve neppure) inseguire le trasformazioni economiche e industriali. Ci sono cose che andrebbero recuperate con forza: il diritto allo studio e l'uguaglianza delle opportunità, insabbiate dalle pseudo priorità del mercato che esigono la preparazione per prestazioni tecniche e professionalizzanti di breve respiro. La funzione sociale della scuola è ben altro:



anche in situazioni molto complesse come quelle attuali, occorre saper leggere, scrivere e far di conto, nel senso più ampio del termine, perché possedere quelle capacità significa avere più strumenti per orientarsi nel mondo e lottare contro un analfabetismo che non è soltanto di ritorno, ma sta assumendo caratteri molto complessi e investendo fasce di popolazione non illetterate.

"Il messaggio da far passare – afferma Floris – non è solo che studiare ti aiuta a trovare più facilmente lavoro ed essere pagato di più. È che studiare ti aiuta in generale … Nessuna scuola, sono convinto, nemmeno quella tecnica deve servire solo a orientarti verso una professionalità … il suo compito è quello di metterti davanti alla vertiginosa infinità delle strade possibili, che la famiglia d'origine magari non è in grado di mostrarti" (p. 109).

La scuola è l'unica istituzione in grado di risollevare il paese e, per farlo, secondo Floris, nonostante la loro perdita di autorità, occorre rimettere al centro gli insegnanti, per il ruolo che rivestono e la professionalità che esprimono: istruire ed educare sono i pilastri di una professione che richiede una formazione iniziale molto solida e un aggiornamento continuo, con un riconoscimento economico adeguato, ma soprattutto occorre cominciare a far giustizia di molti luoghi comuni che li riguardano e di cui nel libro sono denunciate apertamente le incongruenze.

C'è a ben vedere, un elemento che accomuna i due testi presentati in questo scaffale, e va sottolineato con forza: l'educazione è l'unico vero antidoto alle derive populistiche che stiamo vivendo.

edizioni junior

CONOSCI L'OFFERTA EDITORIALE DI EDIZIONI JUNIOR?

Tanti temi e opportunità per approfondire e soddisfare le proprie esigenze conoscitive e di ricerca... Dai testi per la formazione universitaria a quelli di più stretta attualità pedagogica. Strumenti per la riflessione, l'aggiornamento e la qualificazione degli operatori dell'educazione

È online il CATALOGO 2020 con le ultime novità in uscita

SFOGLIA
SCARICA
STAMPA
CONDIVIDI

la tua copia sempre aggiornata

Le descrizioni complete dei volumi sono tutte disponibili su www.edizionijunior.com



Infanzia

Rivista di studi ed esperienze
sull'educazione 0-6

La rivista per chi lavora sull'educazione e sulla cultura dei bambini e delle bambine!

RINNOVA IL TUO ABBONAMENTO

abbonamento annuale **40 euro** 4 numeri

abbonamento biennale **65 euro** 8 numeri

Modalità di abbonamento

- Tramite carta di credito e carta del docente collegandoti a **shop.spaggiari.eu**
- Bonifico Bancario intestato a Bambini S.r.l.
  BPER BANCA S.P.A. - FILIALE di FABBRICO - IBAN IT33I0538766330000002573034
  causale del versamento: **"Abbonamento Infanzia"**
  La ricevuta di pagamento va inviata insieme ai dati dell'abbonato tramite e-mail

Utilizza la tua CARTA del DOCENTE

Ufficio abbonamenti: servizio@spaggiari.eu

www.rivistainfanzia.it



L'abbonamento sarà attivo dal primo numero utile. L'impegno di abbonamento è continuativo, salvo regolare disdetta.