

Rete Museale Roero Monferrato

RETI DI SCUOLE E RETI DI TERRITORIO

Liliana Carrillo

“il cambiamento, caro mio,
è la chiave del desiderio”

TAHAR BEN JELLOUN

PRIMA PARTE

QUESTIONI DI RETE

Per parlare di reti, cioè del lavorare insieme, bisogna che parliamo dell'apprendere. È necessario perché siamo in una società basata sulla conoscenza, perché lavoriamo nella scuola, nel e con il territorio che abitiamo.

Noi non ci occupiamo solo di informazione perciò il nostro lavoro non si riduce solo e soltanto a fare studiare per fare acquisire nozioni, perché sappiamo che nella *formazione della persona* è essenziale quel sapere che si elabora nella sfera del cognitivo e affettivo insieme. È quel sapere di sé e della relazione con il mondo che ci fa capire come pensiamo, come facciamo, cosa sentiamo, cosa desideriamo...

Quindi, essendo insegnanti-educatori, la conoscenza che ci impegniamo a promuovere è quella che si costruisce attraverso la preparazione di contesti di relazione adeguati all'apprendimento e l'osservazione dei processi di apprendimento. Facciamo tutto questo per fare imparare a bambini e ragazzi, ma anche noi impariamo, se ci riflettiamo su cosa insegniamo e sui nostri modi di insegnare. E anche gli altri imparano (le famiglie dei bambini, i colleghi, le persone della comunità ... cioè le persone con cui condividiamo il lavoro).

Parliamo quindi di entrare in relazione, e una relazione, per mantenerla viva, ha bisogno di stima, di desiderio, e di un rapporto di fiducia.

Non si tratta necessariamente di amicizia - che è un piano della relazione interpersonale nel quale si esprime il nostro bisogno affettivo umano e il desiderio di dare quello che siamo e abbiamo. Nell'amicizia proviamo fiducia "ad occhi chiusi", quasi come espressione di gratitudine per sentirci amati.

Si tratta piuttosto di un *lavoro con altri* dove la fiducia si sviluppa nella duplice funzione del conoscere e del farsi conoscere. Impegnarsi a fare ciò è quindi impegnarsi ad imparare a conoscere: l'altro e se stesso nella relazione. In questo processo è di fondamentale importanza il desiderio, che comincia a svilupparsi nel percorso di crescita della persona quando si "accetta di negoziare" parte della propria energia vitale trasformandola in interesse per il mondo, per gli altri.

«Il desiderio è quindi, semplicemente il fondamento stesso dell'apprendimento. Sicuramente l'apprendimento scolastico è anche "utile" al bambino, perché se ne può servire nella vita quotidiana. Ma è il frutto del desiderio (...) e non di un semplice utilitarismo. Non si tratta semplicemente di essere informati, perché l'educazione non si riduce all'assimilazione di una "modalità di impiego della vita"... [Il desiderio di apprendere esprime il desiderio di cultura, non soltanto un *metodo di sopravvivenza*]... Inteso in questo modo, il desiderio è, senza dubbio, ciò che pone in relazione con gli altri e, in tal senso, (...) crea legami, mentre l'educazione finalizzata alla sopravvivenza implica che "ci si salva da soli." Nella sopravvivenza, prima o poi si è "contro gli altri"». ¹

E siccome le persone di queste scuole e questi territori stanno provando a lavorare in rete, si capisce subito che si pongono i problemi della convivenza nei luoghi e nei contesti di relazione; che vogliono aiutare i bambini e le famiglie che coinvolgono (e se stessi) non solo a imparare delle cose ma a trasformare quel apprendimento in competenze. Per vivere meglio, per essere capaci di condivisione, e di fiducia.

Lo sforzo più grande però è creare le condizioni. Quando ci siamo trovati al Convegno di Cisterna del 17 giugno dell'anno scorso abbiamo parlato di questo, perché se non ci sono le condizioni, lavorare insieme ad altri può diventare quasi esclusivamente una fatica in più, una fatica e basta. Invece *lavorare-insieme-in-rete* ha le sue qualità e vale la pena viverle, ma richiede che ci prepariamo, che ci "attrezziamo", come quando si va in montagna, o al mare, o in gita con i figli, o a casa dei genitori anziani, anche se in modo diverso.

Servono strumenti e capacità che dobbiamo acquisire perché quelle qualità si possano sviluppare, perché quel fare insieme sia un incontro *tra*, e il singolo più che *solo* o *contro*, si senta *parte di*.

Cosa si può sviluppare lavorando insieme

Si può imparare a pensare e a pensarci aiutati dal confronto e dallo scambio con l'altro. Forse sarebbe meglio dire che si può imparare a comprendere come pensiamo.

¹ Benasayag M. Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*. Feltrinelli, Milano 2004, pp. 40-41. Freud spiega la possibilità di cominciare a imparare, a educarsi e, in sintesi, ad accedere alla cultura mediante il concetto di *sublimazione della libido... passando da una posizione auto-centrata a una preoccupazione e attenzione rivolta al mondo esterno*. La capacità del bambino di aver desiderio di imparare - indicata come "pulsione epistemofilica" - è ciò che fa consacrare una parte della sua libido agli oggetti del mondo che deve apprendere, comprendere e abitare.

È molto frequente che nei lavori in classe, a scuola, tra persone diverse, comunque, si prediliga il “fare”. Non so, credo che dia la sensazione di essere in movimento: di produrre. E contestualmente la riflessione (il rallentamento dell’agire) venga un po’ vissuta come una perdita di tempo, come una “inazione”; spesso e facilmente ritenuta un’operazione lontana dal quotidiano, alla quale quasi non ci si abitua perché “non si può fare visto tutto ciò che c’è da fare.”

Si pensa... si sente, dunque, che servono contributi, strumenti, idee, attività per migliorare il “fare”, cioè cose concrete per fare meglio le cose concrete.

Io credo che lavorando insieme davvero si possa arrivare a dirsi per una volta e senza banalizzare che come agiamo dipende da come pensiamo.

Ho trovato molte persone nei corsi di formazione che mi hanno fatto il punto sull’importanza del “fare”, ma mi ricordo in particolare quella volta in cui un pensionato che fa il volontario - il signor Birillo (nome di fantasia) - mi disse: “...senta dottoressa parliamo di cose concrete e pratiche che facciamo ogni giorno invece che perdere tempo a fare teoria... cosa intendiamo per integrazione, cosa pensiamo che sia il ruolo del volontario, come facciamo i progetti... questo cosa c’entra con il fatto che io porto all’ospedale dei malati a far la dialisi? Io lo passo a prendere, poi lui fa le sue cose e io mentre aspetto faccio due chiacchiere con gli infermieri... Che progetto vuole che faccia? Io voglio che il consorzio socio assistenziale mi dia il rimborso della benzina perché poi... quello che faccio io dovrebbe farlo lo Stato.”

Beh... come vedete il signor Birillo non ha fatto altro che parlare delle sue teorie: sull’integrazione, sui ruoli, funzioni e responsabilità, sulla progettazione sociale, ecc. Perché le cose concrete e pratiche che facciamo quotidianamente sono piene zeppe di teorie, cioè dei nostri pensieri e visioni del mondo (che alcune teorie descrivono e riassumono).

Tornando sul nostro discorso del apprendimento-insegnamento, prendiamo l’esempio che dava una maestra in un incontro in cui si rifletteva proprio su questo. Dolores (anche questo è un nome inventato) diceva: “Un atto quotidiano come far copiare le frasi dalla lavagna è una cosa che facciamo spesso a scuola quando si sta insegnando e leggere e scrivere. È una cosa concreta e pratica che contiene un’idea: l’idea che quella maestra ha di come il bambino può apprendere. Se faccio copiare, in fondo penso che i bambini (cioè le persone) imparano per imitazione, che identificano, che memorizzano, e cose di questo tipo.”

Tanto il signor Birillo come la maestra Dolores ci regalano una mon-

tagna di spunti a cui pensare... ecco cosa intendevo prima quando dicevo lavorando insieme davvero io credo che si possa imparare a pensare. Gli altri ci danno un contributo, sempre. Noi possiamo farci niente, facendo scivolare via ... sotto l'acqua del lavandino gli ingredienti che erano stati messi in pentola. Oppure qualcosa.

Per esempio: un'idea di come si apprende... ²

Allora, qua ci sono almeno due cose. La prima è che un'idea, una visione di una cosa, come ce la rappresentiamo quella cosa che avviene e come avviene può non essere facile "vederla" e tanto meno esplicitarla.

«Non possiamo separare la storia delle nostre azioni (biologiche e sociali) da come ci appare questo mondo, una cosa così ovvia e vicina da essere la più difficile da vedere». ³

La seconda è che chi insegna utilizza un metodo, e il metodo è coerente con quella idea, anche "non vista", di come una persona apprende. Come diceva Dolores: "Ci si chiede perché si fa copiare una frase dalla lavagna? Cosa succede nel bambino mentre lo fa? Ci si chiede quali forme di apprendimento mette in atto ogni bambino della classe, e se qualcuna di quelle è coerente con il metodo proposto dalla maestra? Ma poi, quando il bambino non raggiunge gli obiettivi fissati dall'insegnante, è il bambino che non li ha raggiunti, vero? Cosa indica e quale direzione propone un determinato metodo che utilizza un insegnante... lo si utilizza perché 'funziona', si ha più o meno un'idea di come funzioni, cioè di quale tipo di maturazione genera nei bambini?"

Detto molto sinteticamente, lavorando insieme...

... si può imparare a fare nostra quella rara e preziosa abitudine a riflettere piuttosto che a giudicare.

... si può imparare a utilizzare i saperi e le esperienze nelle azioni, nei diversi momenti più o meno difficili che la vita ci mette davanti.

... a essere "in-ricerca" e a sentirsi *capaci di*.

Un po' come dire: far diventare l'apprendimento una abitudine, e disabituarsi a dare (tutto) molto per scontato facendo leva sulle proprie verità incustodite,

... e accorgersi che questo si può fare perché ci sono gli altri.

... e si possono sviluppare capacità strategiche. ⁴

... comporre, scomporre, ricomporre,

² Cfr. Umberto Galimberti *Dizionario di Psicologia*. Utet, Torino ristampa 2006, voce "Apprendimento", pp. 79-85. Fornasa W. Meneghini R. *Abilità differenti*. Franco Angeli, Milano 2003, pp. 11-29, 63-76, 85-86.

³ Humberto Maturana e Francisco Varela *L'albero della conoscenza*. Garzanti, Milano 1992.

⁴ Temi sviluppati e approfonditi in Borgarello G. (a cura di) *Condividere mondi possibili*. Regione Umbria, Perugia 2005, www.villaumbra.org. Cap. XI "Il lavoro di rete" pp. 153-164.

... ordinare, integrare, deframmentare, fare connessioni
 ... agire per conoscere (e quelle conoscenze farle durare),
 ... affrontare il conflitto (e non nascondere, e non soccombervi ma
 “impiegarlo costruttivamente”⁵),
 ... negoziare, mediare, “vedere” l’altro punto di vista (quello mai
 visto sapendo che non lo si è visto *ancora*)... come dire... smettere di
 fare congetture, di sancire interpretazioni, prima di *ascoltare*.

Spunti per pensare alla rete

- ◆ Perché una rete di scuole, una rete di scuole e territori. Lo sintetizziamo brevemente con le parole di Gregorio Arena:

«I cittadini attivi sono persone che assumono nei confronti della collettività doveri ulteriori rispetto a quelli che comporta normalmente lo *status* di cittadino, cercando di dare risposte non solo ai propri problemi, ma anche a quelli che riguardano tutti gli altri. Sono cioè persone che hanno capito che anche la risposta ai propri problemi si trova dando risposta, insieme con altri, ai problemi di tutti e non (come oggi molti credono) cercando più o meno furberamente soluzioni di tipo individuale a problemi collettivi.

È ormai evidente la necessità che tutti vi siano coinvolti perché è dall’intreccio di milioni di comportamenti quotidiani che derivano gli effetti positivi o negativi sull’ambiente [di vita].

(...) non esistono soluzioni semplici a problemi complessi. Letteralmente “com-plicato” significa “piegato insieme” come i tralci di un cesto o la trama di un tappeto (...).

Le nostre sono società “complicate”, sia in positivo che in negativo; e così come per sciogliere i nodi di una corda non si può procedere a colpi di forbici, ma ci vuole tempo e pazienza, allo stesso modo per risolvere i problemi di società come le nostre ci vuole una visione di insieme delle situazioni e la capacità di cogliere e valorizzare le interconnessioni fra i vari soggetti coinvolti, mobilitandoli per trovare insieme la soluzione dei problemi».⁶

- ◆ Le parole chiave che aiutano a dare significato a una rete, in particolare alla Rete Museale Roero Monferrato che stiamo facendo. Concetti come Sistema, Rapporti, Ricerca, Soggetti, Organizzazione.

Già al Convegno di presentazione dei lavori in rete abbiamo provato a pensare come ci possiamo rappresentare una rete e così siamo

⁵ Quaglino G. P., Casagrande S., Castellano A. *Gruppo di lavoro Lavoro di gruppo*. R. Cortina, Milano 1992, p. 118.

⁶ Arena G. *Cittadini attivi*. Laterza, Bari 2006, pp. XI-XII e 31-32.

finiti a giocare con le metafore che di solito aiutano a spiegare agli altri senza tanti giri di parole cosa intendiamo. Si analizzava per cercare di capire come continuare (perché analizzare serve per riconoscere cosa si è, cosa si è fatto, dove si è....). Quindi si provava a smontare e ricomporre per chiarirci le nostre idee di rete, perché dire che si è in un'organizzazione sotto forma di rete non basta. Occorre *riconoscersi*.

Possono esserci diverse rappresentazione di rete nelle singole persone che ne fanno parte e che tentano di farla vivere e di farla crescere, ed è proprio questo, le idee diverse sull'oggetto in questione che ostacolano, se non addirittura impediscono, di andare nella stessa direzione, di costruirla e di sostenerla.

Aiutandosi con le metafore, una rete la si può immaginare per esempio come quella del trapezista (di protezione), della spesa (contenitore), da pesca (per catturare), ferroviaria/viale/telefonica/internet (di connessione), come ragnatela (a misura del ragno e del suo habitat), di neuroni (idea funzionale del prendere e rilasciare).⁷ Altre ancora sono le metafore della porta di calcio, del ciclo dell'acqua, di una recinzione, della vita dell'albero, il labirinto, la corda, ecc. Individuando una di queste metafore per dare un'idea della nostra idea di rete potremmo renderci conto quanto essa connoti il nostro stesso agire nella rete, ciò che ci aspettiamo dagli altri, come vogliamo che gli altri componenti della rete considerino noi.

Ma non è così semplice. Perché potremmo dichiarare che intendiamo "rete" come connessioni tra punti (internet per esempio) ma in fondo ce la viviamo come la rete del calcio perché ci sentiamo tutti i palloni che s'imbattono contro di noi; oppure come una rete di protezione dove comunque poter cadere... "in piedi"... ecc. ecc.

Per capire meglio perché non è così semplice possiamo dire che s'intrecciano diversi livelli (del percepito, del dichiarato, dell'auspicato, del reale) nel modo di vivere e gestire i ruoli all'interno di un sistema, e che queste differenze hanno bisogno di essere affrontate nella "dimensione reale" della rete perché i diversi modi di vedere e di rappresentarsi il contesto e il lavoro non pregiudichi i processi e i risultati se vogliamo veramente che abbiano (o possano avere) una rilevanza sociale territoriale.

- ◆ Un Modello di funzionamento di un sistema organizzato a rete. Un'organizzazione è il prodotto delle azioni di diversi attori che dipendono dalle proprie rappresentazioni, ovvero mappe cognitive ed emotive che ci guidano.

⁷ Vedi Ferrari V. A. "Dalla ragnatela al neurone: prendere e (ri)lasciare." In *Condividere mondi possibili*, op. cit. p. 132.

Il concetto di organizzazione, per quanto riguarda la rete, è molto utile se essa viene trattata come un sistema di flussi di eventi magari ambigui, da interpretare, da aspettare..., quindi come processo e non come struttura fissa e definita.

Una rete, quindi, un'organizzazione reticolare, valorizza la struttura che connette. In questo senso viene chiamata *a legame debole* perché la struttura non è rigida, autoritaria, formale ma flessibile, democratica, ha bisogno di legami intensi, non formali ma significativi e profondi, non precari ma durevoli, con definizione di ruoli e regole all'interno, da parte dei suoi stessi componenti. È questa la sua forza. Un'organizzazione a legame debole... cioè un'organizzazione forte. Ma non bisogna dimenticare che la sua forza deve provenire anche da altri elementi, cosiddetti *forti*, come lo scambio, la negoziazione, gli accordi cognitivi e operativi, quindi **alleanze** (vere, serie, non fasulle) **tra gli attori-autori della rete stessa.**

In una rete così come la stiamo definendo:

Lo scambio è legato alla disponibilità delle persone a condividere con altri nell'ottica di una logica di ricerca azione, orientata al continuo miglioramento; per cui non è un'organizzazione fredda dove il fine è chiaro a tutti (perché è scritto nella normativa).

Ha potere chi riesce a stimolare accordi, a generare partecipazione e protagonismo, a costruire relazioni basate sul senso e il consenso rispetto al percorso di lavoro, e non per motivi personali; quindi il potere non è gerarchico-formale, in cui chi lo detiene è il fautore del disegno organizzativo e incaricato di "far rispettare le regole."

È il luogo dove non si insegue un colpevole ma piuttosto l'errore, per trattarlo, pur nell'incertezza, e sapendo che gli accordi su obiettivi e programmi possono mutare proprio perché l'errore è stato visto. In questo senso si accoglie la dimensione affettiva, non si esegue ma si discute, ci si chiede più volte *Cosa sta succedendo?* Perciò si può dire che s'impara continuamente perché si osserva con attenzione il processo.

Le persone lavorano *con* altre persone, non da sole, non si attivano meccanismi di delega perché ciascuno assume un ruolo di responsabilità, non si promuovono azioni fine a se stesse perché il lavoro di rete che si fa è orientato a dare valore aggiunto alle azioni educative e sociali della rete. Le persone collaborano e sostengono il coordinamento (che ha una funzione di servizio di regolamento e integrazione del sistema). E si rendono attive nel progettare e rendere operative le funzioni di cura e manutenzione delle qualità, esperienze, relazioni, nel tempo, della rete.

In altri modelli organizzativi, in particolare quelli intesi come meccanismo, prevale la logica competitiva su quella integrativa, la di-

mensione affettiva e le soggettività non vengono praticamente ammesse, il livello conflittuale deve essere contenuto, a volte nascosto. Tutto ciò che si fa, si fa per adempimenti, le modalità di lavoro sono caratterizzate dalla divisione del lavoro e l'osservazione del processo è irrilevante.⁸

Il nostro tentativo di lavorare insieme imparando a condividere senso e obiettivi del lavorare insieme

Questo lavoro è cominciato quel 17 giugno al bel castello di Cisterna, in occasione del Convegno “Una rete di scuole nella rete, itinerari didattici di ricerca sul territorio.”

Ci siamo trovati per affrontare gli aspetti caratterizzanti una rete di scuole e il senso e la necessità di creare relazione tra le scuole e i territori di appartenenza, come si deduce dai temi trattati in precedenza.

Ma proprio in quell'occasione a un certo punto del dibattito abbiamo cominciato a riflettere su come si sta nella rete, su cosa si era fatto, sulle esigenze che si avevano.

E dalla discussione su cosa implica una rete si è arrivati a esplicitare il bisogno di *questa rete* di condividere gli obiettivi del lavorare insieme e dell'apprendere. Gli insegnanti presenti hanno evidenziato l'esigenza di un lavoro sui processi sviluppati nella realizzazione dei prodotti.

Quindi riflessioni riguardanti l'apprendere, i contesti di relazione a scuola, il lavorare insieme con altri riferito in particolare ai bambini e insegnanti della scuola o al massimo tra scuole. Non tanto gli aspetti territoriali di una rete, non ancora, perché per gli insegnanti di questa rete “lavorare insieme - fare rete” aveva il significato di *lavorare tra insegnanti*.

Si era iniziato un percorso di 3 anni per realizzare prodotti, nello specifico informatici, che ha dato luogo alla preparazione e attivazione di un sito internet presentato e illustrato al Convegno. L'impegno sui prodotti e la pubblicazione sulla rete internet non aveva consentito, però, di porsi il problema su *come* si lavorava, dunque sui processi che portano ai prodotti.

Così è nata l'idea di realizzare un percorso di formazione incentrato su questo tipo di analisi, con l'obiettivo di approfondire, sviluppare e far crescere il notevole lavoro di rete già avviato.

⁸ Temi sviluppati e approfonditi in Borgarello G. (a cura di) *Condividere mondi possibili*. Op. cit.

SECONDA PARTE

VOLVER A VER

Percorso Formativo rivolto ai docenti delle scuole della Rete Museale Roero Monferrato (a.s. 2006 - 2007): rilettura dei processi attivati per la realizzazione dei progetti inseriti nel sito e individuazione di “pratiche di qualità educativa”

Allora, “è stato così” il nostro percorso

Insegnanti di diverse scuole dell’Infanzia e Primaria della Rete Museale, in molte hanno aderito alla proposta formativa, della quale è importante sottolineare due elementi chiave:

a) Ritornare a guardare (volver a ver).

La rilettura dei processi è necessaria per approfondire gli apprendimenti che i progetti hanno innescato e per favorire l’acquisizione di un metodo di lavoro. Una attenzione ai processi-prodotti e non solo ai prodotti consente di costruire motivazione e “senso” in tutti i partecipanti (adulti e bambini), dentro e fuori la scuola. Consente un lavoro formativo ed educativo indirizzato a dare valore alle esperienze realizzate e allo stesso tempo a imparare dai problemi incontrati; a costruire senso critico negli individui e quindi a progettare. E l’elaborazione di un sistema di indicatori di qualità è finalizzata a leggere e collocare le esperienze progettuali delle scuole della Rete Museale nel loro percorso di ricerca di “pratiche di qualità educativa.”

Ritornare a guardare, che è una dimensione della ricerca educativa, non è un’operazione né semplice né consueta, occorre una disponibilità delle persone a tornare indietro, fermarsi, analizzare, individuare aspetti positivi e critici del proprio lavoro e quindi una messa in discussione insieme ai propri colleghi, e anche di altre scuole.

Dice Franca Olivetti Manoukian:

«...per capire meglio si va a ricercare sui progetti fatti. Questo è “inusuale”... di solito si va avanti a fare. Invece è importante ritornare su quello che si è fatto perché l’educazione è investire nei

rapporti, e *riconsiderare* i rapporti e le aspettative. L'educazione è problematica, si vede per le iniziative che si fanno. Perché si fanno progetti? (lo dico per sottolineare una cosa che sapete bene). Per introdurre nella nostra società qualcosa di non acquisito, su un'area controversa nella quale non c'è grande sensibilità. Quindi lavorare per progetti implica lavorare attraverso modalità che consentano di costruire qualcosa che non c'è. Certo non si fa dal niente, implica anche restaurare o scoprire, ma c'è [comunque un] aspetto di costruzione.

Tutto in educazione ha la dimensione progettuale sociale perché l'educazione è rapporti tra adulti e tra adulti e bambini. (...) Si fa perché questa dimensione possa essere introdotta a livello più ampio nella nostra società. Dobbiamo avviare dei progetti e dei progetti sociali... quindi dobbiamo essere più capaci di fare questi progetti. E per questo è importante che ci stacchiamo dalle modalità più comunemente utilizzate e che non stanno dando buoni risultati. Si fanno infinità di progetti (su svariate questioni), allora possiamo ipotizzare che c'è qualcosa che non dà gli esiti voluti. Per questo è importante la ricerca: per vedere come mai non danno risultati, non hanno la presa, l'influenza che dovrebbero avere.

Quindi da dove partono questi progetti? (...) Finché non abbiamo visto questi passaggi non possiamo fare un progetto. Come è possibile tornare su questi passi?

A scuola si vede come qualcosa di negativo (il ripetente).

Ma... *Come si può imparare se non si ritorna su?* Di solito si dice "questo l'abbiamo già fatto". Invece è ritornando che padroneggi. Se non sai muoverti con disinvoltura non hai imparato». ⁹

Il processo di rilettura (per *ri-vedere*) si può osservare nel lavoro di riflessione delle insegnanti (alla fine di ogni narrazione).

Riporto qua un piccolo spunto. Luciana Ceca e Marilena Cuniberto, riflettendo sugli apprendimenti maturati nel gruppo di lavoro esprimono un'idea delle condizioni che vorrebbero creare per lavorare meglio:

«Probabilmente il confronto tra colleghe, l'esposizione dei propri dubbi, la ricerca di strategie comuni, la discussione, cioè più tempo dedicato alla riflessione su **un** percorso intrapreso con i nostri bambini ci darebbe più sicurezza e più risultati».

E citano Bion, come a riassumere il significato che questo percorso ha permesso di comprendere...

«Apprendere dall'esperienza implica sempre una **trasformazione** profonda di se stessi». ¹⁰

⁹ Olivetti Manoukian, F. Intervento al Seminario di Tortona 29 maggio 2007 nell'ambito del Laboratorio di ricerca-azione "Azioni educative per ambienti sostenibili" del Sistema Regionale per l'educazione ambientale e la sostenibilità. Memoria orale a cura di L. C.

¹⁰ Bion W. *Apprendere dall'esperienza*. Armando, Roma 1990.

b) La costituzione di un gruppo di lavoro.

In qualità di formatrice del percorso ho scelto il taglio del gruppo di lavoro per affrontare gli obiettivi del percorso.

Ecco, per fare una ricerca così delicata è necessaria una modalità di lavoro che crei apertura e allo stesso tempo che tuteli, che dia “sicurezza” - come dicono le insegnanti della Scuola dell’Infanzia di Govone - alle persone in essa impegnate.

Il tipo di lavoro e i ruoli di un *gruppo di lavoro* sono descritti chiaramente dagli specialisti:¹¹

«I membri imparano durante il lavoro, e attraverso la relazione con gli altri, quali siano i comportamenti richiesti per il ruolo che ricoprono. È un apprendimento che avviene, il più delle volte, per approssimazioni successive (...).».

Quindi investendo in un gruppo di lavoro si è voluto imprimere le direzioni che è possibile sviluppare in contesti di lavoro di questo tipo:

1. arricchire la comunicazione e incrementare l’ascolto attivo favorendo situazioni in cui sia possibile a ciascuno parlare, esprimersi, sapendo che sono indicative del punto di vista con cui ogni persona osserva la realtà, del modo che utilizza per leggerla, degli strumenti che attiva per interpretarla. «Il problema per cui molto spesso non si ascolta è perché si ha il timore di perdere il proprio punto di vista... » dovendo assumere quello di un altro. Invece in un gruppo è possibile tenere conto delle idee presenti ed elaborare *un altro sapere*, un sapere come patrimonio comune che è diverso del sapere e del modo di pensare le cose di ciascuno. È uno nuovo che può esprimere le caratteristiche di complessità e completezza insite nella diversità. «La conseguenza è che nessuno possiede il punto di vista per eccellenza, quello migliore degli altri. La forza del gruppo sta proprio nella possibilità di vedere molti punti di vista contemporaneamente (...). Cruciale è la capacità di dare e accettare il feedback...»
2. incrementare l’autoconoscenza grazie al fenomeno di interdipendenza che il gruppo stesso mette in atto. «Conoscere se stessi nel contesto del gruppo significa conoscere come ci si mette in relazione con gli altri. La fonte più importante e significativa per questo apprendimento è ancora il feedback fornito dagli altri membri».

¹¹ In questa sezione le citazioni sono tratte da Quaglino, Casagrande, Castellano. *Gruppo di lavoro...* op. cit., pp. 105-121. Per ulteriori approfondimenti, oltre la ricchissima bibliografia esistente su dinamiche di gruppo, vedi per esempio la più recente raccolta di opere e teorie di Lewin in AAVV. *Attualità di Kurt Lewin*. Arcipelago, 2007. Oppure la ormai storica *Dinamica dei piccoli gruppi (1968)* di Anzieu D. e Martin J. Y., Borla, Roma 1990. E le opere di Wilfred Bion.

E inoltre sviluppare le competenze che ogni membro ha in un sistema di competenze più complesso, comprendente le diverse abilità dei partecipanti relative allo svolgimento del lavoro (e non solo le “conoscenze del mestiere” perché sarebbe riduttivo). Dunque capacità professionali, qualità personali, caratteristiche individuali (capacità logico strategiche, gestionali, qualità organizzative, sociali, soggettive). Nessuno si può aspettare che tutti posseggano e/o sviluppino tutte le capacità e qualità elencate ma il lavoro è stato indirizzato - almeno nelle intenzioni - perché nel lavoro realizzato e in quello futuro il gruppo «sappia esprimere efficacemente e valorizzare le competenze di ciascuno dei singoli membri».

Alcuni punti panoramici dove abbiamo sostato

- Elementi ritenuti di qualità, da parte delle insegnanti, nei progetti educativi realizzati nell'ambito del progetto Una rete di scuole nella rete che ha avuto come tema comune “La sicurezza/Le sicurezze”**

Sulla qualità e il progettare

Lavoriamo innanzitutto per chiarire cos'è qualità per noi. Da una prima raccolta di idee delle Insegnanti, emergono alcuni elementi ritenuti di qualità.

I progetti realizzati con i bambini tendono a: far prendere coscienza, far emergere potenzialità, imparare a fare da soli e a collaborare (tra pari ma anche tra bambini e adulti), a produrre cambiamenti (atteggiamenti/conoscenze), a gioire insieme, vivere la meraviglia, scoprire cose nuove attraverso il divertimento, conoscersi, essere consapevoli che a scuola si sta insieme per qualcosa, cioè per formarsi, crescere, interiorizzare apprendimenti.

Le insegnanti mettono anche in evidenza aspetti metodologici che favoriscono lo sviluppo del lavoro nel senso sopra menzionato: creare le condizioni perché i bambini possano vivere esperienze comuni, dare il tempo per sperimentare, dare spazio per ascoltarli, perché possano esprimersi, lavorare sulle regole, offrire attività e esperienze per mettersi alla prova, e poi dare parola alle esperienze (che non vuol dire solo parlare, ma anche utilizzare altri linguaggi), aiutare i bambini a “vedere” i propri limiti, e sapere andare oltre...

Si mettono così a fuoco alcune parole chiave intorno alle quali si andrà man mano ad analizzare durante il percorso:

potenzialità collaborare regole
 cambiamenti/trasformazioni
 conoscenza gioire/divertirsi fare esperienza
 ascolto insieme

Significati che ciascuno dà, di ciò che facciamo, che diciamo di fare: alcuni temi trattati nel gruppo di lavoro

Fare

Forse fare tanto non serve.

È importante individuare un problema, una questione sulla quale lavorare mettendo al centro le nostre priorità educative. Quando si è in ricerca è importante creare spazi per rivedere le cose realizzate (non tutto quello che facciamo a scuola, ma ciò su cui facciamo ricerca). Per quanto riguarda il lavoro con i bambini, per esempio, provare ad andare oltre, a non rimanere in superficie, creando uno spazio per parlare dell’esperienza, per vedere se ogni volta emergono più elementi sul senso che l’esperienza ha avuto per loro. Altrimenti mettiamo in atto un meccanismo quasi “masochistico”: dopo aver fatto tanto, proprio quando arriva il momento di avere una restituzione dai bambini... interrompiano, passiamo ad altro.

E nel lavoro con le colleghe, con la scuola e con altri con cui collaboriamo, soffermarci su ciò che facciamo, per mantenere il contatto con i processi che stiamo attivando, per non perderci, e ricreare continuamente i ponti con gli obiettivi educativi (che sono una traduzione pratica dei problemi che abbiamo individuato) più che con le mete, quei prodotti finali che paradossalmente stabiliamo cosa e come devono risultare ancor prima di iniziare.

Questo non vuol dire che non possiamo prefigurarci i traguardi, anzi, progettare è *immaginare*, per cui attenderci degli esiti è legittimo, ma un progetto come *lavoro in evoluzione* ha bisogno di “respiro”, di una certa libertà per andare a toccare magari questioni e interessi non previsti, o anche momenti critici o di stallo dai quali si potranno costruire altri esiti, appunto, inattesi ma forse anche ricchi proprio perché scaturiti dalle curiosità e necessità mentre si fa. È una dimensione di piacere del progetto alla quale non dobbiamo rinunciare, perché sono proprio quelle le cose che ci fanno emozionare, entusiasmare, affezionare al progetto.

Regole

Certe tematiche e loro contenuti servono ad aiutare i bambini a conoscersi, di fatti creiamo situazioni educative per fare sì che le per-

sone guardino se stesse e si conoscano, imparino ad imparare (cioè conoscere quali sono i propri modi migliori per imparare). E in questi momenti collettivi (come in ogni aspetto della vita sociale, con altri) emerge il problema delle regole, quindi lavorare insieme *con* altri diventa un'occasione straordinaria per lavorare sulle regole.

Allora, dato che sono convenzioni basate sul contesto, sullo stato delle cose in un contesto, non sono fisse, durano per un po' cioè finché hanno senso in quel contesto. Se ci pensiamo, dovremo probabilmente ammettere che le regole possono aiutare a modificare comportamenti se le persone le concordano insieme *vedendo* il perché, il senso, il valore aggiunto di tenerne conto. È praticamente impossibile (e diseducativo) convincere della bontà di una regola facendo leva esclusivamente sulla nostra convinzione.

Si può partire - ed è legittimo - dalla nostra convinzione ma se procediamo senza *con-venire*, senza *con-dividere*, senza *discutere*, gli effetti potranno essere proprio quelli indesiderati. La regola è una convenzione, determinata dalle convinzioni delle persone che le hanno fatte, per questo motivo è importante riprendere, trattare di nuovo, *esplorare* il senso di quelle convenzioni perché possano essere condivise. Lo sappiamo benissimo che sapere quali sono e imporle non ne garantisce il rispetto, perché è il rispetto stesso che non si può imporre.

Spesso, per risolvere velocemente una situazione conflittuale, diciamo: "questo si fa, questo non si fa." Ma non possiamo applicare all'educazione i principi, le regole e i comportamenti di uno sport a squadre, A contro B, vince chi fa più punti... come se il mondo, la conoscenza, la vita di relazione fossero divisi in due.

Il modo in cui lavoriamo sulle regole è una questione legata all'*essere in società*. Quando andiamo a parlare di limiti, rispetto di sé, ascolto... sono cose che riguardano la vita, e per noi hanno valenza educativa perché le riteniamo basilari per i bambini, per acquisire strumenti per rapportarsi abbastanza bene con gli altri, e andare per il mondo senza di noi... Il problema di fondo è come-noi-viviamo-il-lavoro che facciamo. Il nostro è un lavoro delicato, formativo, creativo; investiamo ogni giorno a far venire fuori le domande che ciascuno ha dentro, le idee, le capacità, i bisogni. Non sarebbe giusto ridurlo a un ruolo di fornitore di risposte.

Centralità del bambino

Quando diciamo che il bambino deve essere al centro, stiamo parlando del ruolo che vogliamo riconoscere (centrale, attivo, significativo) di ogni bambino nel percorso che egli stesso fa per imparare. Il bambino ha idee su di sé, sulle cose, sugli altri, sul mondo e sul corpo

e su come si possono far le cose e risolvere i problemi... ovvero i profili delle intelligenze e gli stili cognitivi e relazionali di cui parlano alcuni ricercatori.¹² Modi personali per interagire con il reale e per dare significato alla propria esperienza.

Questo in primo luogo. Il che ci porta per esempio a *partire da ciò che i bambini pensano*, a cercare di farli esprimere cosa pensano del tema e del problema su cui li proponiamo di lavorare. Questo non significa lavorare in totale anarchia, noi proponiamo di lavorare su un tema e un problema ma è importante condividere con loro i motivi per cui abbiamo scelto quel tema, che senso ha per noi. È importante partire da ciò che sanno loro su quella cosa se vogliamo “motivarli”. Non riusciremo mai a motivare le persone cercando di convincerle; invece, è più probabile motivarle consentendo loro di esprimere le domande che si pongono, esplorando aspetti diversi del tema e delle questioni, e scoprendo cose nuove. Altrimenti dicono “sìì maestra” come davanti a uno spettacolo televisivo per bambini... “volete che andiamo?...volete fare?... vi piace?...” “sììì maestra...” e noi ci fermiamo lì come se fossimo contente perché hanno dato il loro consenso. Ma, come sappiamo quanto interessa loro di ciò che gli proponiamo, se davvero e in che modo è una cosa importante per loro?

Poi però, come ci ricorda Fornasa, non possiamo rischiare di trattare questi modi e stili come “condizioni individuali”, scorporate dalla relazione in un contesto: “...infatti l’incontro è tra menti diverse, fra stili relazionali differenziati, fra caratteristiche e vincoli delle situazioni, del compito e della mente del soggetto...”¹³

Dunque centralità del bambino nel suo percorso di conoscenza *nel contesto*, ovvero come individuo-nella-società.¹⁴

Quando pensiamo alle attività, più che l’attività in sé, ci aiuta molto pensare e immaginare per esempio come fare per far lavorare i bambini sui diversi punti di vista e sul confronto dei punti di vista. Ci aiuta nel nostro lavoro proporre un modello di lavoro di gruppo in cui ognuno possa avere un ruolo nella costruzione di una conoscenza comune, e tutti possano abituarsi ad ascoltare altri e diversi modi di interpretare la realtà. Perché gli altri punti di vista “ci servono”, sono

¹² Si veda Fornasa W. Meneghini R. *Abilità differenti*. Franco Angeli, Milano 2003, p. 22.

¹³ Idem p. 23.

¹⁴ Riferimento a “l’organismo-nel-suo-ambiente”, si veda Bateson G. *Verso un’ecologia della mente*. (1972) Adelphi, Milano 1976, p. 503. “Darwin formulò una teoria della selezione naturale e dell’evoluzione in cui l’unità di sopravvivenza era o la famiglia o la specie o la sottospecie o qualcosa del genere. Ma oggi è pacifico che non è questa l’unità di sopravvivenza nel mondo biologico reale: l’unità di sopravvivenza è l’*organismo* più l’*ambiente*. Stiamo imparando sulla nostra pelle che l’organismo che distrugge il suo ambiente distrugge se stesso”.

necessari per capire, per completare, per ricercare conoscenza e allo stesso tempo per imparare nella relazione e con i benefici della relazione, per “familiarizzare” con i problemi, sviluppare dimestichezza nell’affrontare le difficoltà e i problemi e non scappare e non spaventarsi. Lavorare intorno alle cose, lavorare sulle cose che emergono dai bambini e seguire i meandri dei loro interessi, delle loro preoccupazioni (spogliandosi da l’idea fissa dell’insegnante di qualcosa che si deve raggiungere per forza) può fare emergere i propri vissuti, le proprie conoscenze, le proprie abilità, ciò che s’impara dalle esperienze che gli proponiamo. Altrimenti non è una ricerca, non è un percorso, è un programma da eseguire, e la centralità del bambino un sogno eternamente irrealizzabile.

L’insegnante che si pone in un atteggiamento di ricerca e scopre insieme ai bambini, sa riscoprire la meraviglia, cosa significa soffermarsi sulle cose.... E pensare il significato che ha per sé. Quindi si tratta di un modo di fare ricerca non solo perché i bambini imparino ma anche per imparare anche qualcosa per sé (del suo lavoro, del suo modo di insegnare, di ciò che vuole cambiare... ecc.).

Ha detto una maestra: “facendo una piccola cosa in un percorso di ricerca (per esempio di educazione ambientale) si finisce poi per scoprire che questa prospettiva è applicabile al resto del lavoro. È da anni che si parla a scuola di ricerca e ci troviamo ancora oggi a chiederci cosa significa un progetto di ricerca...”.

Altro elemento importante è l’errore, di solito rifiutato, ritenuto indice per la valutazione negativa, quindi penalizzante. Molti studiosi ci offrono, da anni, riflessioni sul valore dell’errore nei processi di ricerca di conoscenza dell’individuo, da Gregory Bateson a Edgar Morin, a Aldo Gargani, e così via, impossibile citarli tutti. Dice Umberto Galimberti:

«La posizione via via assunta dalla psicologia è confortata dalla più recente epistemologia che concepisce la verità come un processo di continua rettifica dell’errore, che dunque è essenziale nell’itinerario del progressivo aggiustamento. Scrive in proposito G. Bachelard: “L’errore è una delle fasi della dialettica che bisogna necessariamente attraversare. Esso da origine a indagini più precise ed è l’elemento motore della conoscenza” (1928, [*Essai sur la connaissance appochée*] p. 249). E ancora: “Lo spirito scientifico è essenzialmente una rettifica del sapere, un ampliarsi dei quadri della conoscenza. Esso giudica il proprio passato storico nel condannarlo. (...) L’essenza stessa della riflessione consiste nel comprendere di non aver capito” (1934, [*Il nuovo spirito scientifico*], p. 155)».¹⁵

¹⁵ Galimberti U. *Dizionario...* op. cit. p. 357.

Noi abbiamo provato a toccare l'argomento nel nostro percorso e, di conseguenza in queste pagine, senza la pretesa di approfondirlo in modo esaustivo, perché è questione che richiede ancora molto impegno e lavoro. Per chi da qualche tempo si è impegnato in un modo di fare scuola supportato da una dimensione laboratoriale, ha fatto sicuramente tesoro delle suggestioni di Walter Fornasa in tanti dei suoi interventi a convegni, seminari, lezioni e ricerche. Ecco alcune riflessioni di Fornasa e Medeghini:

« Per i canoni della conoscenza oggettiva cui fanno riferimento i più affermati modelli di istruzione (...) l'errore è un evento talmente indesiderabile da essere connotato come diabolico. Vorremmo invece, con questa riflessione, esplorare l'idea che l'errore abbia un ruolo costruttivo fondamentale nei processi conoscitivi (non solo istruttivi). Ciò porta necessariamente a ridiscutere alcuni concetti tipici della programmazione lineare come autocorrezione, recupero, valutazione e verifica. Innanzitutto occorre recuperare il significato vero ed originale di *Errare* che è "andare errando, uscire dal cammino principale, percorrere vagando, essere incerti" (cfr. Castiglioni e Mariotti) il che rimanda immediatamente a quello che Piaget (1959) chiama "le tatonnement de l'intelligence" cioè l'andare a tastoni della mente infantile mentre costruiscono i propri contesti possibili di esperienze. Questa esplorazione si presenta come una azione cognitiva che si attua secondo una complementarità provvisoria tra una logica oscillatoria (l'impreciso, l'evanescente, il probabile) ed una logica binaria (il preciso, il concreto, il prevedibile). (Morin, 1988).

Ernst e Christine von Weiszàker (1987) ricordano come: "...In tutta la storia della scienza e della filosofia gli errori hanno assunto un significato negativo..." ed in particolare come "...l'insegnamento accademico fu inventato proprio al fine di scoprire e di estirpare gli errori...". In effetti questa affermazione può essere estesa alle istituzioni educative in quanto è l'atteggiamento educativo di per sé che intrinsecamente non concepisce l'errore come possibilità di apprendimento evolutivo, ponendo quindi l'eliminazione progressiva della fallibilità come obiettivo esterno al bambino attraverso la frequenza alla scuola attraverso la progressiva riduzione dei percorsi educativi a tecnologia di istruzione basata su programmi lineari poliennali. In quest'ottica quindi l'errare del bambino innesca e giustifica l'etero-regolazione e cioè interventi correttivi esterni attraverso tecnologie di verifica e di recupero che di fatto negano l'autoregolazione data dai modelli provvisori che ogni soggetto si costruisce nel proprio contesto di possibilità e che tende ad adeguare il soggetto stesso al cambiamento continuo di tali contesti (affettivi, sociali, emotivi, ecc.) con cui si trova in relazione.

...Il problema è che non basta consentire la "produzione degli errori" (...) per avviare l'autoregolazione: bisogna che vicino a que-

sta si sviluppi nel bambino la “tolleranza dell’errore” nella sua duplice concezione (non sentirsi in colpa se si sbaglia o si producono ipotesi diverse da quelle dell’adulto). *Interna*, ove il soggetto produce come opzione costruttiva i propri “errori” ed è per questo in grado di tollerarli all’interno del processo di cambiamento proprio e dei sistemi con cui entra in relazione; *Esterna*, ove il contesto consente la produzione di opzioni “errate” in quanto ciò fa parte del proprio “essere in relazione” cioè vivo e quindi tollera la produzione di “errare” trattandola come fonte di informazione. (...) [ancora da von Weiszàker]: “...è nella produzione degli errori <più> la tolleranza agli errori che si colloca <l’utilizzazione degli errori> che è caratteristica specifica di ogni sistema vivente che si ponga in rapporto con il proprio ambiente” (nel nostro caso il bambino in rapporto con il proprio contesto educativo)». ¹⁶

Approfondimenti su cos’è un progetto educativo. Cos’è progetto di qualità per noi.

1) Ha un senso farlo quando ci sono delle questioni critiche, perché un progetto si fa quando c’è bisogno di fare una ricerca su qualcosa che ci interessa migliorare, cambiare.

2) Cosa c’è nei nostri progetti che fa capire non solo i nostri obiettivi ma piuttosto come facciamo le cose, ad esempio: noi diciamo nel progetto che diamo centralità al bambino... ma quali situazioni pensiamo di preparare o abbiamo predisposto perché i bambini siano al centro dei loro percorsi di apprendimento? Oppure, che tipo di situazioni ipotizziamo per portare i bambini a lavorare con i compagni in modo collaborativo e comprendere *come* hanno lavorato, cioè in che *modo* (se hanno collaborato tra loro, perché è successo, come si sono trovati essendo collaborativi e cosa trovano di diverso nel lavoro quando i compagni collaborano, in che modo hanno beneficiato, che cosa hanno imparato collaborando, ecc.)

3) Il progetto non è la stesura di una formalità, deve essere utile... un vero strumento di lavoro. Per questo motivo è importante che esplicitiamo il senso del progetto e il senso che ha per noi insegnanti: perché abbiamo fatto un progetto, perché riteniamo utile, interessante, educativo farlo, oltre che descrivere cosa intendiamo sviluppare nei bambini lavorando ad esso.

¹⁶ Fornasa W. Meneghini R. *Abilità...* op. cit. pp. 24-29. Cfr. anche Cap. 3 “L’apprendere e l’insegnare” pp. 63-100.

Cos'è un progetto?

Premessa¹: il progetto che facciamo esprime la nostra idea di qualità. In esso è contenuto il sistema di indicatori di qualità al quale facciamo riferimento, nel quale possono riconoscersi i diversi attori.

Premessa²: penso che il vero e concreto coinvolgimento dei diversi soggetti dipende in buona misura dall'effettiva condivisione di ciò che è qualità per quel insieme di partecipanti. Non è possibile coinvolgersi *se non si "vede" il senso, la qualità che si persegue, il significato* delle azioni che propone il progetto (perché, per chi, affinché...).

Dunque, un progetto educativo e formativo orientato a sviluppare cittadinanza, convivenza (uomo-ambiente-società sostenibile) potremmo intraprenderlo come...

1. uno strumento di lavoro.
2. un'occasione per dirsi significati, per lavorare insieme ad altri (come sostiene Giovanni Borgarello *"ciò che è qualità va visto e contrattato lungo un processo di dialogo tra i soggetti"*).
3. una ricerca per sperimentare azioni di qualità educativa-formativa per bambini, adulti e territorio.

Per esempio:

TEMA	PROBLEMA	SENSO	PERCORSO (di ricerca)	RUOLI	ESITI
si traduce in CONTENUTI oppure, nell'ottica della flessibilità: PISTE TEMATICHE	una volta "letto", definito, circoscritto, si possono esplicitare OBIETTIVI educativi, formativi per i bambini e gli adulti partecipanti	descrive il perché di lavorare su quel tema e problema alla luce di una visione (pedagogica, filosofica, sociale, ambientale di qualità alla quale facciamo riferimento); CORNICE di RIFERIMENTO culturale e metodologica	caratterizzato da flessibilità, esprime approccio metodologico, contiene anche PROGRAMMA + IPOTESI DI RICERCA degli insegnanti/ dei bambini	dei bambini, degli insegnanti, della scuola, delle famiglie, dei soggetti del territorio	attesi e ipotesi di gestione in caso di esiti inattesi

Per rendere più chiari alcuni punti:

- il problema: una questione alla nostra portata, della quale possiamo occuparci... per provare a fare qualcosa. È quindi una parte, un pezzettino di una disfunzione che si riscontra nella vita sociale, nel nostro ambiente di vita. Il problema va “letto”, vale a dire analizzato da diversi punti di vista tra le persone che lo scelgono per lavorare (insegnanti ... quindi scuola con altre scuole e altri soggetti del territorio che partecipano al progetto). E poi descritto, con l’insieme degli aspetti che è stato possibile “vedere” insieme. Ma questo prima di definire gli obiettivi. Perché gli obiettivi non parlano di che cosa vediamo *nel* problema ma indicano una direzione che si vuole dare alle azioni. E se noi partiamo direttamente con gli obiettivi non riusciamo a coinvolgere le persone perché sembra che è stato già tutto “cucinato” da noi prima e, ovviamente, senza ascoltare altri pensieri e visioni. Abbiamo già detto varie volte che lavorare insieme non ammette “dare per scontato” anche se lavoriamo con persone che conosciamo da anni. Noi cambiamo, le persone cambiano e soprattutto, di fronte a una determinata questione, a seconda di come essa incide nella nostra vita personale e lavorativa ciascuno ha delle idee e delle emozioni che non si possono prevedere.

E per i bambini... qual è il problema? Con loro si potrebbe lavorare intorno al problema che gli proponiamo, per esempio ...su che cosa e in che modo percepiscono l’assenza di sicurezza, quali aspetti e in che misura li preoccupano, che cosa pensano che dovrebbe cambiare per sentirsi più sicuri...

Ecco, proporre percorsi di apprendimento dove le persone possano esprimersi e lavorare su quello che è significativo nella loro vita perché l’apprendimento è un tipo di conoscenza generativa, che *genera* cambiamento; e cambiamento implica apertura, passaggio da rigidità a flessibilità e permette di far entrare l’altro, il diverso in noi.

- il senso: è la cornice, il quadro culturale (le teorie cui facciamo riferimento) in cui noi spieghiamo da dove partiamo, da quali basi, da quali premesse o presupposti per quel progetto. Sarà pertanto una cornice rispetto ai grandi temi dell’educazione e dell’ambiente-territorio, che si collegano ai contenuti specifici e alla metodologia. È utile fare una lettura anche dei contenuti interdisciplinari e una esplicitazione della cornice teorica metodologica per spiegare come (con quali metodi educativi) intendiamo promuovere l’acquisizione di informazioni, come rap-

portarsi ai saperi, e facilitare l'utilizzo di quel tipo di conoscenza nelle situazioni pratiche.

Dichiarare *come* intendiamo lavorare (e nei momenti di monitoraggio e valutazione *come* abbiamo lavorato) e a quali teorie e metodi ci ispiriamo è essenziale per rendere evidente un obiettivo poco descrivibile altrimenti, come potrebbe essere: imparare in situazione, in azione, cioè acquisire *competenze dinamiche*. Sono competenze fondamentalmente di tipo relazionale che si imparano vivendo, sperimentando una situazione di piacere o di difficoltà, un momento in cui devo pensare, un'esperienza che mi fa capire qualcosa di me e di qualche altro mio compagno o insegnante.

Per generare l'apprendimento di competenze dinamiche sono utili contesti esperienziali e di riflessioni sull'esperienza (si vedano gli indicatori di qualità individuati dalle insegnanti stesse, molti dei quali riguardano la promozione dell'apprendimento di competenze dinamiche, per es.: partire dalle idee dei bambini, centralità del soggetto che apprende nei propri processi di conoscenza, fare esperienza, produrre cambiamenti, nuovi comportamenti, tempi dell'ascolto, tempi calmi del fare, tempi lunghi dell'apprendimento, collaborazione, lavorare insieme ad altri, confronto di punti di vista, mettersi in gioco, in discussione, ecc.).

È importante anche definire i ruoli: che idea ho del ruolo che ha, che deve avere il bambino nei processi di conoscenza? Quale ruolo voglio fargli vivere? E, di conseguenza, quale ruolo per l'insegnante? perché se io dico che voglio un ruolo attivo del bambino allora ... cosa faccio, che attività propongo, io insegnante che ruolo svolgo, come conduco i momenti di lavoro perché il bambino possa essere attivo in prima persona?

Il percorso ha un programma delle attività, delle scadenze delle iniziative, ma può rispondere alle ipotesi di un percorso di ricerca. Noi facciamo delle ipotesi di lavoro e in base alle proposte che si faranno, agli interessi espressi dai bambini e altri protagonisti del progetto potranno venire fuori determinate piste di ricerca. Nel Progetto è molto importante anche dichiarare le ipotesi di ricerca delle insegnanti: problemi educativi che noi riteniamo siano da affrontare nella nostra classe (per es. paura di sbagliare). Si può così elaborare con le colleghe un piano di osservazione per sperimentare delle attività e osservare la classe in relazione a questo problema.

☑ Cosa intendiamo per valutazione e definizione di indicatori di qualità

Premessa 1: intendiamo **valutazione** come costruzione di senso di ciò che facciamo, quindi:

- a. messa a fuoco di problemi ed obiettivi condivisi;
- b. riflessione comune su quei problemi e su quegli obiettivi;
- c. quindi valutazione come una *funzione permanente* perché è da quello che impariamo valutando la qualità e la criticità del nostro lavoro, e che ci permette di ripartire ogni volta.

Premessa 2: un SIQ (Sistema di Indicatori di Qualità) è utile all'interno di un più ampio processo di valutazione.

Il nostro lavoro di definizione di indicatori di qualità delle scuole della Rete Museale va visto all'interno del sistema degli indicatori di qualità della Rete stessa, che a sua volta s'inserisce nel Sistema di Indicatori di Qualità definiti a Livello Nazionale nell'ambito del Sistema nazionale per l'Informazione, la Formazione e l'Educazione Ambientale (IN.F.E.A.) dai Tavoli Interregionali.¹⁷

Matrice funzioni criteri per un sistema di indicatori di qualità

Le funzioni e i criteri per un sistema di indicatori di qualità costituiscono una matrice (un quadro di riferimento) per "posizionarci".

Funzioni:

1. **EDUCAZIONE AMBIENTALE** orientata alla cittadinanza in una società sostenibile
2. **FORMAZIONE AMBIENTALE** orientata alla costruzione di una società sostenibile
3. **ANIMAZIONE** e **SUPPORTO** dei processi di sviluppo territoriale
4. **COMUNICAZIONE** orientata all'educazione ambientale
5. **RICERCA** intesa come riflessione sui processi, ricerca di innovazione educativa e di sistema
6. **COORDINAMENTO** inteso come promozione e manutenzione della coerenza tra obiettivi ed azioni.

¹⁷ Tratti da: *Imparare a vedersi. Una proposta di qualità per i sistemi regionali di educazione ambientale*, pubblicazione curata da Stefano Beccastrini, Giovanni Borgarello, Rodolfo Lewanski, Michela Mayer - edito dalla Regione Toscana nel 2005. Programma IN.F.E.A. riconosciuto dalla Conferenza Stato-Regioni già nel anno 2000. (Istituzione Tavolo Tecnico di confronto e per la concertazione fra le Regioni). Quasi tutte le regioni italiane hanno partecipato ad un percorso per la definizione degli indicatori di qualità.

Per noi che realizziamo progetti di Educazione Ambientale e alla Sostenibilità “leggiamo” la funzione 1 Educazione Ambientale orientata alla cittadinanza in una società sostenibile incrociandola con alcuni criteri/valori ritenuti essenziali per l’Educazione Ambientale e per i Sistemi di rete regionali. All’incrocio, ogni sistema educativo elabora i propri indicatori di qualità.

Funzioni	Criteri					
1. EDUCAZIONE AMBIENTALE orientata alla cittadinanza in una società sostenibile	Che mette al centro il soggetto/ i soggetti , e facilita lo sviluppo di competenze, autonomia, responsabilità	Che riconosce e utilizza la complessità dell’apprendimento e dell’ambiente (interdipendenza, processi evolutivi, limiti, rischi)	Attenta al territorio - locale - e attenta al pianeta - globale -	Orientata al cambiamento (flessibile, capace di confrontarsi con l’ incertezza)	Che sviluppa integrazione (di saperi, di metodologie, di politiche)	Che intende il lavoro insieme come costruzione di senso e di partecipazione

A cosa serve il SIQ?

In prima istanza ci serve come *strumento per riflettere* (come si diceva prima: su ciò che si fa) e come *strumento per promuovere* un processo continuo di ricerca di qualità.

In secondo luogo serve per avviare dialoghi (riconoscere percorsi e risultati raggiunti). E volendo andare più in là, in termini di “torna conto”, serve per valutare i progetti nel contesto dei bandi regionali per ottenere certificazioni e accreditamenti dei progetti e dei sistemi di rete attivati.

A cosa servono gli indicatori di qualità?

Si parte dall’idea che non esiste una qualità oggettiva, un modo oggettivo di definire ciò che è di qualità: dipende dai contesti e dalle teorie e dai valori di riferimento.

Occorre precisare 2 cose:

- 1) che non si sta parlando di qualità come soddisfazione del destinatario (bambino, genitore, altri soggetti della comunità) o solo come soddisfazione;
- 2) che *non* si propone una valutazione qualitativa *in sostituzione* di una valutazione basata sulla quantità. Una valutazione qualitativa, oltre che completare, arricchire quella quantitativa, è una valutazione possibile per osservare i processi, e per analizzare la dinamica tra i prodotti e i processi che li hanno resi possibili.

Inoltre, G. Borgarello precisa: “Non vi è conflitto di per sé tra qualità e quantità, tra analisi qualitativa e misurabilità. Ma ciò che è qualità va visto e contrattato lungo un processo di dialogo tra più soggetti”.

La lettura delle narrazioni dei singoli progetti alla luce di queste matrici ci può permettere di “vedere” ciò che già c’è (e che, a volte, non si riesce ad individuare) e ciò che manca. Dunque, la riflessione sugli aspetti narrati permette di “leggere” e individuare gli elementi di qualità nel lavoro che facciamo e di “produrre” altri indicatori che possano orientare il nostro lavoro futuro verso un’agire di qualità anche su aspetti che oggi ancora non vediamo.

TERZA PARTE

PENSIERI COME PONTI

Le insegnanti che hanno partecipato al gruppo di lavoro durante il percorso formativo, hanno detto, pensato, scritto cercando di esprimere cosa è stato e cosa potrebbe essere... come a tracciare un ponte, o meglio, l'arco che sostiene il ponte:

Si trascrivono qui i testi delle insegnanti che hanno partecipato al momento di valutazione del percorso. Non sono state fatte modifiche né tagli (salvo in quei casi strettamente necessari per impedire il riconoscimento della persona che aveva indicato dati specifici alla propria funzione o al progetto di lavoro). Com'è d'obbligo precisare, anche se ovvio: i nomi sono inventati.

Loro sono:

Desirée

Anita La Rossa

Miranda Ladolce

Matilde Amor (quella di Neruda)

Maria Sol - la fidanzata di mio nipote

Luna, di Marco

Mafalda di Quino

Rosa de Lux

Dolores «La pasionaria» (non la Ibarruri)

Pepa, la figlia seconda di Pepita

Settimana Chisaperché

Florinda (dal cognome tedesco cmq quella alta bruna elegante che porta i tacchi a spillo e compra frutta fresca al banco del figlio del signor Birillo tutte le mattine)

Maria.

Hanno detto:

Quando mi sono iscritta al corso, non avendo partecipato al Convegno dell'anno scorso e non conoscendo quindi Liliana, non sapevo cosa attendermi (addirittura pensavo a una cosa molto "pratica"!). Ho faticato quindi un po' a ingranare...

Le indicazioni sulla qualità del lavoro, che pure cerco di fare da tutta una "lunga" vita di scuola, hanno avuto un rilievo importante ed incisivo. È vero infatti che spesso ci accontentiamo di aver raggiunto gli obiettivi didattici e non sempre guidiamo gli alunni ad approfondire, a "sentire" i cambiamenti che avvengono nella loro vita, nel loro modo di relazionarsi con gli altri, ecc.

Con le colleghe abbiamo scelto di lavorare il prossimo anno sulle emozioni, scegliendo quindi un argomento che secondo noi ci darà assai poco affanno di raggiungere risultati appariscenti, ma ci permetterà di approfondire obiettivi realmente formativi, di rendere i bambini realmente protagonisti delle attività, di "ascoltare" realmente il loro vissuto, di cambiare in corso d'opera il percorso e i nostri punti di vista.

.....

All'inizio, quando siamo state "obbligate" [...] a fare il corso ho pensato «va beh, ci tocca, andiamo al primo incontro anche se è la vigilia di natale, tra due giorni arrivano i parenti, ho il cappone da cuocere, ecc...»

Arrivata con una certa idea di corso, sono stata un attimo "sconvolta": subito non ho capito cosa stavamo facendo, perché ci venivano richiesti indicatori che abitualmente conosciamo e usiamo nel nostro lavoro!!

Lo ammetto: sono andata in crisi! Arrivata a casa ho scaricato tutto il mio nervosismo (per aver frequentato un corso del quale mi aspettavo tutt'altro) al mio povero marito che, seraficamente, mi ha risposto «Non sei a casa ora? Il lavoro è finito, mangiamo 'sta pasta in bianco, scotta e molle che sono le 8?»

Comunque dal primo incontro, in crisi, ho iniziato a farmi uno "schema mentale", a vedere le cose secondo un'altra prospettiva. Quindi la seconda volta ho preso con più tranquillità il tutto, ho provato a fare "il compito" e quelli successivi anche se ho sbagliato o mi è mancato qualche spunto più profondo.

Mi sono messa in gioco, non sono insoddisfatta del mio percorso, secondo me le parole dette sono "entrate" dentro di me, il tempo di maturare, come un seme, credo che servirà per il prossimo anno, in particolare due cose sono state utilissime: 1) non guardare cosa fanno gli altri, che spreco energie; 2) prendermi il tempo per fare

bene una cosa e non mille male (come ho sempre fatto!, o comunque fatto molte volte).

.....

È stato significativo partecipare a un gruppo su queste tematiche con insegnanti convinte. Purtroppo, per la maggior parte non erano del mio plesso e sarebbe stato invece utile dividerlo. Mi è parso significativo parlare, anzi riflettere sulla mia azione educativa per accorgermi di tutte le cose sulle quali devo ancora riflettere.

L'unica difficoltà che ho trovato è relativa alla mia personale stanchezza che, talvolta, mi rende difficoltosa la concentrazione.

Mi rendo conto che senza un supporto esterno non avrei praticato da sola questo percorso ed ora, nella rilettura anche del lavoro altrui, ma soprattutto del mio, mi domando più spesso di prima se so cosa sto facendo davvero. Come appena detto cercherò di riflettere maggiormente ma mi piacerebbe approfondire i temi.

.....

Il corso è stato utile e interessante perché mi ha insegnato a leggere in modo meno superficiale l'attività scolastica, a trovare il momento per riflettere con i bambini sulle cose che si fanno e che si dicono.

Il pensiero della pubblicazione è stato però un "macigno", che ha reso il tutto meno piacevole. Avrei preferito che il corso fosse un punto di partenza, da cui iniziare un nuovo modo di progettare e di riflettere; è stato difficile invece guardare con "occhi diversi" il lavoro già fatto.

.....

È stato stancante ma "formante". In alcuni momenti mi sono chiesta: "dove sto andando?" Guardando le relazioni delle colleghe, in alcune occasioni mi sono detta che, forse anche loro si erano smarrite. Smarrirsi per poi ritrovarsi... questo dovrebbe essere il senso di un percorso formativo che mette in discussione modi di essere e fare consolidati nel tempo. Abbiamo iniziato un itinerario riflessivo che forse inciderà nei progetti futuri... forse, per chi lo vorrà...

.....

È stato interessante e faticoso trovare il tempo e lo stimolo per partecipare a questo corso. Partivo ogni volta dicendo "Non ho voglia di andarci!"

Le discussioni sono però state sempre molto coinvolgenti, tanto che il tutto veniva "riportato" il giorno successivo a scuola ed utilizzato per confrontarci.

Penso che "mettersi in discussione" come insegnante sia sempre positivo e questo corso è stato di grande aiuto. Pensare, ripensare e

ripensare alle cose che proponiamo e facciamo con i bambini e avere il coraggio di “cambiare” se serve è lo stimolo grande che mi hai lasciato! Grazie.

.....

Il percorso di formazione ha fornito numerosi spunti per la programmazione di obiettivi educativi dando la possibilità ad ognuno di concentrare l'attenzione sugli aspetti più utili al proprio progetto.

Tuttavia ritengo che per lavorare con un obiettivo finale unitario forse sarebbe stato utile, e sicuramente più semplice, scegliere collettivamente alcuni comuni. In questo modo si sarebbe facilitato il confronto tra le insegnanti anche se ognuna lavorava sul suo progetto.

.....

Percorso interessante. Difficile mantenere l'attenzione perché tutte reduci da giornate lavorative già “impegnative”.

Ho trovato difficoltà a “calare” le riflessioni e le osservazioni che venivano fatte sui singoli progetti perché, anche se l'argomento comune era la sicurezza, nello stesso tempo erano percorsi molto differenti, con bambini di età troppo diverse, quindi diventava difficile fare dei paragoni sulle metodologie, le strategie da attuare, gli obiettivi da perseguire.

Forse, confrontarsi su un “prodotto” unico, comune a tutti, avrebbe reso la comunicazione più facile e quindi anche la ricaduta sul percorso che si attuava avrebbe potuto essere più pertinente agli argomenti trattati.

Ho imparato a “progettare” un progetto senza troppi vincoli, ai quali mi attenevo fino ad ora, a dare più spazio alle spontaneità dei bambini e ad accettare anche l'imprevisto come stimolo a trovare nuovi spunti.

.....

Percorso impegnativo, ma stimolante.

Mi ha messo un po' in crisi, ma questo serve proprio per migliorarci.

Fino ad adesso forse i nostri progetti erano stati un po' diversi pur avendo ben chiaro quello che volevamo fare e dove “arrivare” con i nostri alunni.

Forse questi incontri ci sono serviti per farci riflettere sulle modalità da usare per fare in modo che i bambini “costruiscano” e non venga loro tutto già “confezionato” (prima dagli insegnanti).

Senz'altro usufruiremo di ciò che abbiamo imparato nei nostri lavori futuri. Non sarà facile!

Gli obiettivi del nostro progetto: fare esperienza, rispettare le

regole, collaborare insieme rispettandosi sono emersi nel nostro progetto e penso che i bambini abbiano avuto un "input" positivo.

.....

È stato positivo il fatto di esserci raccontate come abbiamo lavorato con le nostre classi; ho avuto modo così di rivedere il mio lavoro da un altro punto di vista.

Secondo me, il percorso è stato troppo breve per arrivare ad una pubblicazione, perché non sono abituata a riflettere sul come ma sul cosa.

.....

È stato interessante riflettere su quali sono gli aspetti che danno qualità ad un progetto e di conseguenza all'insegnamento.

Mi è piaciuto lo spunto di ritagliare uno spazio e un tempo per lavorare in modo diverso su un aspetto formativo. Sono state utili le critiche costruttive per obbligarmi a riflettere.

È stato difficile tradurre le mie riflessioni, i miei percorsi in una pubblicazione per altri.

.....

È stato positivo il continuo atteggiamento di riflessione sul lavoro in corso. Il fatto di riuscire a cogliere a fondo la comunicazione dei bambini fatta espressione chiara oppure da mancanza di partecipazione.

Gli incontri ci hanno portate a valutare il nostro atteggiamento di osservazione dei bambini ed alla nostra capacità di cogliere le opportunità.

La difficoltà, per me, è stata nel fatto di aver progettato un percorso con la mia collega, con la quale però non abbiamo potuto condividere le attività per motivi di orario.

Sono partita pensando che i concetti dibattuti durante gli incontri non avrebbero dovuto essere calati sul lavoro in corso. Penso di utilizzare meglio in futuro ciò che ho acquisito durante il corso.

.....

Ci sono stati dei momenti in cui io sono andata molto in crisi: perché non riuscivo inizialmente a mettere a fuoco il senso di quello che stavi cercando di spiegarci.

Quando ho cominciato a capire ho avuto molte difficoltà a ritrovarmi nel mio modo di lavorare. Inoltre mi sono resa cosciente di avere molte difficoltà ad analizzare il mio lavoro e a descriverlo per scritto!

Però questo percorso ci ha obbligato a fermarci a riflettere sul nostro lavoro. Almeno le due insegnanti coinvolte ci incontriamo spesso per decidere e discutere di un milione di cose ma difficilmente si

parla del “lavoro” svolto da ognuna di noi separatamente nei propri “laboratori”.

Il lavoro svolto quest’anno ci può dare lo spunto per fare meno ma meglio!!

.....

Ci sono tanti libri di studio, letteratura e saggistica sui temi qui sviluppati, ma dopo quello già scritto, e soprattutto dopo le parole delle insegnanti partecipanti a questo percorso e a questo libro, io qui voglio solo posare sulla pagina, quasi senza rumore, piccole suggestioni.

Le scelgo tra tante frasi, storie, idee, lette o ascoltate (il più delle volte regalatemi dagli amici) che per me sono come dei veri e propri “ponti” perché aiutano a passare e passeggiare in un altro orizzonte.

Prendetele come fossero echi pieni di musica che preparano la scoperta delle prossime pagine, dedicate alle narrazioni dei lavori fatti tra le maestre e i bambini delle scuole della rete:

☑ Innanzitutto Italo Calvino:¹⁸

«Marco Polo descrive un ponte, pietra per pietra.

- Ma qual è la pietra che sostiene il ponte? - chiede Kublai Kan.

- Il ponte non è sostenuto da questa o quella pietra, - risponde Marco, - ma dalla linea dell'arco che esse formano.

Kublai Kan rimane silenzioso, riflettendo. Poi soggiunse: - Perché mi parli delle pietre? È solo dell'arco che m'importa.

Polo risponde: - Senza pietre non c'è arco».

☑ Poi questa storia che racconta Margherite Yourcenar:¹⁹

«Mi insegnavano l'aritmetica, la storia di Francia, ma avevo l'impressione, ed era vero, di impararle meglio da sola. L'aritmetica non era davvero il mio forte, i problemi li trovavo molto stupidi: qual è la somma che si ottiene riempiendo un cestino con tre quarti di mele, un ottavo di albicocche e due sedicesimi di qualcos'altro? Non vedevo proprio il problema; mi domandavo perché mai si dovesse combinare un cestino a qual modo e, di conseguenza, non vedevo soluzioni possibili».

☑ E la bambina di Høeg:²⁰

«“Dov'è domani?” Questo mi ha chiesto. Quando i bambini piangono si parla loro di domani.... gli racconti di dove andranno domani, a chi faranno visita. Sposti la loro attenzione lontano dal pianto e un giorno avanti, introducendo il tempo nella loro vita.... Io non parlo mai del tempo alla bambina. Parliamo di altre cose, mai molto, e mai di domani... Uno si ricorda di tutte le volte che non ha potuto man-

¹⁸ Italo Calvino in *Le città invisibili*. (1972) Oscar Mondadori, Verona 2003, p. 83.

¹⁹ Margherite Yourcenar in *Ad occhi aperti*. (1980) Bompiani, Milano 1999, p. 29.

²⁰ Peter Høeg in *I quasi adatti*. Arnoldo Mondadori, Milano 1996.

tenere quello che ha promesso, e se si parla del tempo si finisce sempre per promettere. Allora è meglio non dire nulla... Eppure lei viene piuttosto spesso da me. Ogni tanto per farsi spiegare, più spesso per dirmi qualcosa. Quando viene da me, mi siedo sul pavimento. “Dov’è domani?” Sapevo cosa intendeva dire. Aveva afferrato il concetto di variazione nello spazio, che i luoghi sono diversi l’uno dall’altro. Ora nella sua vita era stato introdotto il tempo, ma lei non lo capiva. Perciò cercava di spiegarlo in termini di spazio, concetto che invece le era comprensibile. [...] “Non lo so” dissi. Allora mi accorsi che non aveva bisogno di nessuna risposta, che non era importante. La cosa importante era che mi ero seduto in terra e l’avevo ascoltata. Rimase ferma. Sentii che forse quello che le dicevo non sarebbe mai stato importante, che lei non lo avrebbe mai preso alla lettera e valutato. Che uno si poteva permettere di essere lento, impreciso e persino ignorante senza essere punito, che lei sarebbe comunque rimasta con me per un attimo».