

Narrare la scuola

Insegnanti riflessivi e documentazione didattica

A cura di *Senofonte Nicolli*

Postfazione di *Dimitris Argiropoulos*

Contributi di

Giulia Birolo

Annalisa Busato

Tiziano Battaglia

Marina Camerini

Giancarlo Cavinato

Lucia Mazzella

Patrizia Scotto Lachianca

Maria Giovanna Lazzarin

Senofonte Nicolli

Federica Pellizzaro

Paola Tonelli

Valerio Vivian

Asterios Editore

Trieste, 2018

Indice

PARTE PRIMA

ALCUNI SFONDI DI RIFERIMENTO

Documentare la scuola. Pensieri guida, 11
di *Senofonte Nicolli*

Insegnanti riflessivi e documentazione: il diario di bordo, 35
di *Federica Pellizzaro*

La documentazione fra progettazione e valutazione per competenze, 47
di *Lucia Mazzella*

L'avventura documentaria, 69
di *Giancarlo Cavinato*

PARTE SECONDA

BUONE PRATICHE DI DOCUMENTAZIONE

L'ascolto degli occhi.
Per entrare nel paese delle meraviglie, 77
di *Paola Tonelli*

Argomentando: idee per con-vincere.
Documentazione come specchio, 91
di *Giulia Birolo*

Bambini e giochi nel tempo: restituire la memoria di un percorso, 107
di *Marina Camerini*

Al mercato delle conoscenze.
Dare visibilità ai saperi dei bambini, 123
di *Patrizia Scotto Lachianca, Giancarlo Cavinato, Annalisa Busato*

Inciampi ed emozioni dell'apprendere.
Quando può essere utile fermarsi e documentare, 141
di *Maria Giovanna Lazzarin*

Documentazione didattica e social media.
Buone pratiche reali e virtuali, 151
di *Tiziano Battaglia*

Documentare la scuola. Pensieri guida

di *Senofonte Nicolli*

Quella volta che ho visto il mio insegnante fare documentazione

Nel primo incontro di un seminario sulla documentazione didattica, a un gruppo di studenti tirocinanti dell'ultimo anno di Scienze della Formazione Primaria che avrebbero dovuto condurre il loro primo intervento in classe e poi documentarlo in una relazione finale da presentare all'esame di laurea, chiesi di iniziare recuperando, in forma scritta, un'esperienza personale. Lo spunto narrativo era: «Quella volta che ho visto il mio insegnante fare documentazione».

La proposta muoveva dall'idea che iniziando, non con una riflessione teorica sulla documentazione ma con il raccontare di sé, si sarebbe potuto avviare meglio un processo di consapevolezza e di costruzione di senso su questa pratica.

La struttura narrativa di una "storia" contiene, infatti, qualcosa che induce alla domanda e proprio per questo è particolarmente adatta ai contesti di apprendimento. Le narrazioni invitano a chiedersi il perché, non lasciando indifferenti rispetto al tema posto. Ma la ricostruzione di frammenti di vita particolari e definiti esercita anche all'attenzione dello sguardo, a una ricostruzione più ampia dell'esperienza.

La scrittura di sé presenta un'altra caratteristica: mette in relazione inevitabilmente il passato con il presente: l'emozione del ricordo rivissuto nel presente definisce l'inizio di un possibile futuro. Come dice Duccio Demetrio (Demetrio, 1996), questo modo di riflettere sollecita una maturazione interiore, la disponibilità a mettersi in gioco, a essere visti anche dagli altri. Nell'oralità non riusciamo ad ascoltarci e, quindi, ad analizzarci; mentre scrivere di sé induce a un'attività di controllo di quanto abbiamo narrato.

Cominciare dalla propria storia, da un racconto scritto e poi condiviso: credo possa essere questo un buon modo per iniziare a pensare il tema della documentazione.

Una stretta al cuore

Il mio ricordo di documentazione a scuola mi riporta indietro nel tempo a quando, bimbetta di cinque anni, mi trovavo nell'aula della scuola materna del mio paese con i bambini della mia stessa età. Era mattina, quasi mezzogiorno e fino ad allora avevo lavorato a un disegno che mi ritraeva insieme a mio padre; appena ultimata la mia "fatica" mi sono diretta al tavolo della

Documentare è...

Se andiamo a rileggere le *Indicazioni Nazionali*, l'elenco dei verbi che il legislatore utilizza riferendosi alla pratica documentativa risulta rivelatore: *rievocare, riesaminare, analizzare, ricostruire, socializzare*.

Anche quando, con un gruppo di studenti laureandi in Scienze della Formazione Primaria, abbiamo cercato di fare sintesi sul significato di documentazione, ne è uscito un elenco (uno dei possibili elenchi) di parole-chiave particolarmente significativo:

raccogliere, dimostrare, conoscere approfonditamente, organizzare materiale significativo, fissare punti chiave, avere più idee, rendere visibile, potenziare la conoscenza, apprendere, rendere esplicito, filtrare, svincolarsi dalle idee fisse, ripercorrere un percorso, valutare e auto valutarsi, creare collegamenti, registrare buone pratiche, esplicitare un modo di fare scuola, condividere pensieri e conoscenze, leggere i perché, rendersi consapevoli.

Nell'affrontare le tante questioni che la pratica documentativa pone, si tratta di prendere progressivamente consapevolezza delle potenzialità in essa contenute per sviluppare una competenza riflessiva in termini di esplorazione, elaborazioni, soluzioni, formulazione di idee e teorie, ricerca di chiavi interpretative di un'esperienza didattica.

Documentare si può rivelare allora per un insegnante un'opportunità straordinaria per rendersi consapevole delle proprie conquiste, per cogliere i passaggi (gli snodi) significativi di un percorso, per vedere valorizzato il proprio lavoro, per rendere visibili i diversi modi soggettivi di costruire conoscenza, per verificare l'efficacia di un modo di lavorare. E per costruire (anche in forma partecipata) un proprio portfolio: una biografia dinamica delle competenze professionali via via acquisite.

Quando un insegnante si consente di dare forma (scritta, ma non solo) alla propria esperienza didattica, si trova inevitabilmente anche a rendersi conto che sta scegliendo di mettersi in gioco fino in fondo per individuare gli elementi di coerenza della propria azione; e che cercare di mettere a fuoco una situazione formativa servirà a renderla visibile prima di tutto a se stesso, consentendosi di avere uno "sguardo nuovo" su quello che, insieme ai suoi alunni, sta facendo.

Nella sua ricerca di visibilità, l'attività di documentazione può diventare luogo di elaborazione culturale e stimolare l'ingresso in una dimensione che dia conto delle domande, dei processi e degli apprendimenti che le esperienze fatte hanno attivato. La documentazione, sorprendentemente, può rivelarsi capace di offrire ogni volta la possibilità di predisporre continuamente alla progettazione di sempre nuovi contesti di apprendimento e, quindi, di potere essere futuro.

Documentare significa, alla fine, cercare risposte alle domande di fondo su cosa significhi insegnare e apprendere, ponendo l'enfasi sulla dimensione dell'apprendere, oltre quella di insegnare. Perché ogni documentazione contiene un'idea del ruolo dell'insegnante e del suo rapporto con gli alunni e con le teorie che quotidianamente sviluppano su se stessi e sul mondo. Questa idea pone perciò sempre al centro, consapevolmente o inconsapevolmente, il binomio apprendimento-insegnamento.

Così, ad esempio, il disegno di un albero portato a casa da una bambina diventa patrimonio personale di quella bambina e della sua famiglia ed esce dalla memoria della scuola. Se, invece, lo stesso disegno viene accostato ad altri disegni di alberi, supportato da alcuni pensieri raccolti nel corso dell'attività e da un titolo che attribuisca il significato complessivo di quell'esperienza di espressione grafica e, infine, esposto su una parete della scuola, entra a far parte del patrimonio di tutti i bambini che a quel progetto hanno partecipato. In questo modo viene costruita una cornice di senso e uno sfondo che ne arricchiranno la percezione; diversi saranno certamente gli occhi con i quali guarderanno lo stesso disegno quella bambina, i suoi genitori, gli altri bambini, gli insegnanti della scuola.

La documentazione si rivela così oggetto sociale ma anche strumento di valutazione e autovalutazione: permette di dare valore all'esperienza e, attraverso il confronto, di arricchirsi e svilupparsi ulteriormente.

Assumere la responsabilità della scelta

Quando durante l'attività didattica si prendono appunti, si scattano fotografie o si registra una conversazione, si selezionano elementi e aspetti ai quali si ritiene di dovere dare più importanza; si compie perciò una scelta attraverso un atto valutativo di cui l'insegnante si assume la responsabilità. Perché tutto il processo di documentazione nasce da ciò che l'insegnante ritiene stia avvenendo di significativo con i suoi alunni e il risultato finale rappresenterà la fotografia dei processi ai quali ha dato valore e che ha deciso di comunicare.

In sintesi, si tratta di rispondere ad alcune domande.

- Quali *condizioni* per la documentazione? La predisposizione di un ambiente di apprendimento intenzionale, la gestione competente delle dinamiche relazionali, lo sviluppo di un clima positivo e della cultura del gruppo, la scelta del contesto di analisi.
- *Chi* documenta? L'insegnante singolo o il team, gli alunni.
- *Cosa* si documenta? Un processo, una storia di apprendimenti, la vita a scuola.
- *Quando* si documenta? Prima, durante, alla fine di un'esperienza.
- *Per chi* si documenta? Per se stessi, i colleghi, l'istituzione, la comunità. La documentazione prodotta nella scuola serve molto anche ai bambini: nel sentirsi protagonisti della documentazione che li riguarda, essi hanno la possibilità di riconoscere se stessi, di rivedersi e reinterpretarsi singolarmente e in gruppo. Ad essi viene offerta l'opportunità di incontrare ciò che hanno agito e il senso che l'insegnante ha ricavato dal loro agire. Si documenta anche per condividere un percorso formativo con i genitori ed esplicitare le intenzionalità educative della scuola.
- *Come* si documenta? Su supporto cartaceo e digitale, con fotografie, video, registrazioni audio e produzioni multimediali, utilizzando i social media, con pannelli a parete dentro e fuori l'aula, con produzioni materiali, attraverso pubblicazioni scritte, utilizzando gli strumenti del web 2.0.

Per una pedagogia dell'ascolto

I bambini, quando si trovano coinvolti in un contesto formativo fortemente motivante, mettono a disposizione dell'insegnante una grande quantità di materiale che può sorprendere per l'acutezza mostrata nell'affrontare situazioni diverse, per gli imprevisti e spesso inimmaginabili quesiti posti, e le altrettante impreviste soluzioni trovate per superare gli ostacoli. Questo materiale, per essere compreso, chiede di essere selezionato, analizzato, interpretato e discusso.

Riprendendo un pensiero di Vea Vecchi, atelierista delle scuole comunali d'infanzia di Reggio Emilia (Vecchi, 2006), a scuola all'insegnante si offre l'opportunità affascinante di provare a cogliere le buone domande con le quali i bambini interrogano il mondo e di potenziare la capacità di ascolto della soggettività di ogni bambino e del gruppo di bambini. Per arrivare anche a scoprire che questa disponibilità all'ascolto inevitabilmente modifica profondamente anche la relazione bambino-insegnante creando partecipazione conoscitiva ed emotiva.

Praticare una pedagogia dell'ascolto significa cercare di capire, elaborando una teoria interpretativa – Jerome Bruner (Bruner, 1992) la chiamerebbe una “narrazione” – che dia senso agli eventi formativi; ma questo atteggiamento richiede un adulto competente, attento alla relazione, in grado di cogliere e favorire i processi di crescita dei bambini. Si tratta di guardare il bambino coinvolto in un contesto specifico, con interesse, curiosità, occhio complice; di tacere, anche, e di sopportare l'attesa e l'urgenza di fornire, subito, risposte; ma anche di far girare le buone domande, di crescere intorno alle domande, di attivare fecondi conflitti cognitivi.

Loris Malaguzzi ha detto che al bambino dobbiamo garantire la gioia di interrogarsi, di domandare, di chiedere, di esplorare; il bambino deve però sentire che l'adulto è vicino a lui per “apprezzare” la sua forza, la sua intelligenza, la sua capacità.

Per questo l'ascolto competente chiede l'utilizzo di strumenti che consentano all'insegnante di essere preparato a fissare quello che di significativo accade (uno specifico processo di apprendimento, un successo, uno snodo concettuale importante): il registratore per raccogliere le parole, la macchina fotografica o la videocamera per cogliere in sequenza il modo di procedere, il blocco degli appunti per fissare sinteticamente note e spunti di riflessione. Potremmo immaginare l'*ascolto visibile* come costruzione di tracce in grado non solo di testimoniare i processi di apprendimento, ma di renderli possibili proprio perché visibili (Cavallini, Giudici, 2009).

Vea Vecchi (Vecchi, 2006) racconta di una bambina di cinque anni e mezzo che, indicando lo spazio tra due alberi, dice all'insegnante: «Vedi, quella è una porta che ha per tetto il cielo, anche quelle (indicando l'intreccio dei rami in controluce) sono tutte porticine», e poi aggiunge: “Se tu attraversi queste porte vedi il cielo brillare!»

Per insegnare non occorre forse sapere attraversare le porticine indicate da quella bambina? Vea Vecchi conclude: «la documentazione ci allena a farlo.»

Condividere il sapere: cercare e pensare insieme

Nella documentazione convive anche la necessità di rendere nota e comprensibile l'esperienza, oltre che ai diretti protagonisti, anche a chi non l'ha vissuta, trasmet-

gnante di rendere condivisibile, pubblico e oggetto di confronti e di approfondimento il proprio impegno con le bambine e i bambini?

I documenti possono diventare allora “piazze democratiche”, luoghi per dichiarare quello che abbiamo fatto, quello che sappiamo fare e anche quello che non sappiamo fare. Rischiare il confronto non potrà che favorire la crescita professionale e funzionare da spinta per fare nascere nuove domande e altre esperienze.

Quando documentazione è anche formazione continua

Nella possibilità di elaborare, di volta in volta, un pensiero pedagogico più consapevole, possiamo cogliere anche la dimensione formativa della documentazione didattica. Può capitare a volte, infatti, che una “densità del fare” penalizzi il pensare e il riflettere dell’insegnante, non permettendogli di creare quegli spazi di lavoro non finalizzati all’operatività didattica ma alla definizione dei pensieri che devono orientarla.

La documentazione intesa come opportunità per precisare o riconoscere gli sfondi che orientano il pensiero progettuale dell’insegnante aiuta invece a riconsiderare il quotidiano, spesso incalzante, per recuperare una dimensione più profondamente pedagogica legata alle modalità di apprendimento individuali e collettive.

La documentazione di un processo di apprendimento può, infatti, diventare occasione formativa solo se è collegata all’auto-interrogazione e se genera domande capaci di stimolare percorsi altri di riflessione. Perché proprio a partire da un “documento” stimolante si può elaborare e approfondire pensiero, rendendo visibili non semplici “cronache” di attività didattiche ma i punti di vista che hanno sostenuto l’esperienza formativa. In questo modo viene attivato un processo che prova a immaginare possibili, legittime e coerenti evoluzioni dell’esperienza stessa.

È proprio questo *movimento dei pensieri e tra i pensieri* che la documentazione può produrre: un concentrarsi sull’analisi il più possibile rigorosa del rapporto tra intenzioni, azioni e descrizioni.

Per chi condivide questo approccio, la documentazione non potrà rappresentare una libera opzione ma un elemento indispensabile del lavoro dell’insegnante: il “documento” assumerà un ruolo essenziale, divenendo oggetto di una doppia pista di analisi: quella dei contenuti che veicola e quella dei modi che utilizza per farlo.

Se la documentazione è anche il modo con cui si raccontano le cose e le si fa esistere (proprio in quel modo e non un altro), diventarne consapevoli può costituire per l’insegnante un importante obiettivo formativo e raggiungerlo attraverso la documentazione un percorso forse meno scontato e maggiormente ricco di sorprese.

Documentare è del resto un procedimento straordinariamente creativo che restituisce un materiale vivo spendibile nella formazione e nella riflessione pedagogica: consente di entrare nelle pieghe della “storia” documentata, colmare dei vuoti, appropriarsi di nuovi linguaggi, trovare risposte.

La documentazione di percorsi di apprendimento non è mai un prodotto a significato unico: a seconda di chi la fruisce cambia il proprio spessore; a seconda della storia professionale di chi la consulta assume significati e fornisce stimoli differenti, pone domande e apre a ipotesi progettuali diverse. Essa offre materiali unici, buoni per lo studio, per la formazione e l’auto-formazione.

Un *approccio narrativo* alla documentazione stimola a farsi delle “buone” domande, a problematizzare un focus, a recuperare le teorie di riferimento, a riflettere su come si è svolta l’attività e su cosa si è imparato. Le narrazioni dovrebbero diventare, alla fine, il racconto, per tappe, di un percorso personale di riflessione su come un insegnante insegna e come degli alunni imparano. Dovremmo poterci ritrovare descrizioni di situazioni ed eventi, idee, percezioni, sensazioni, reazioni, interpretazioni, convinzioni, valutazioni, intuizioni, espressione di vissuti emotivi, ipotesi per l’agire futuro.

Come chiarisce Maura Striano (Striano, 2005) le esperienze rielaborate attraverso il pensiero narrativo producono conoscenza, evitando di rimanere eventi opachi, poco comprensibili sul piano culturale, personale, sociale.

Per definire l’approccio narrativo alla documentazione trovo stimolante anche il contributo offerto da Laura Formenti (Formenti, 1996) quando precisa che la narrazione trova la propria validazione come strumento di potenziamento della capacità di “governo” della complessità dei processi formativi. La narrazione racconta l’impresa, racconta la motivazione, racconta la comunicazione. La “pedagogia narrativa” è fatta del raccontare “storie” che abbiano solo la pretesa di cercare e aggiungere senso.

Per un insegnante documentare potrebbe significare, allora, narrare non solo un evento formativo così come è accaduto ma, soprattutto, i *significati* che all’evento possono essere attribuiti, e il modo con cui è stato pensato. È così che ci si rende disponibile un materiale esperienziale sul quale ritornare, riflessivamente, per guadagnare e affinare consapevolezza.

Narrazione e scrittura: attribuire parola all’emozione del conoscere

La capacità di “abitare” il presente e contemporaneamente il passato o il futuro, narmandoli, viene fortemente facilitata dalla scrittura: nell’atto di cercare le parole più adatte per raccontarli, i vissuti (i processi di insegnamento-apprendimento) vengono messi “fuori”, resi visibili, gestibili.

Ricorrere alla scrittura narrativa serve perciò a mantenere i vissuti disponibili allo *sguardo interrogante del pensare*. Come ci invita a riflettere Luigina Mortari (Mortari, 2003), alla radice dell’atto dello scrivere c’è, infatti, la volontà di trattenerne le cose per mantenerci in contatto con il nostro presente e lavorare sui modi di accadere dell’esperienza.

L’utilizzo di una scrittura narrativa aiuta così l’insegnante a oggettivare e decodificare le sue teorie in uso, perché il narrare rende disponibile un tempo e un luogo in cui fermarsi a pensare, a interrogare l’esperienza, a darle forma. Non solo: Luigina Mortari (Mortari, 2010) ci aiuta a capire che nella ricerca di risposte alle proprie domande, la scrittura diviene alla fine attività strutturante il processo di costruzione dell’identità professionale dell’insegnante. Egli, in fondo, è la “storia” che racconta attraverso le modalità di documentazione scelte.

Praticando un approccio narrativo che permetta di attribuire la parola all’emozione *del conoscere*, ci si può trovare a vivere un’esperienza formativa che progressivamente si caratterizzerà per il suo rapporto “avventuroso” con il pensiero. Come scrive Cesare Kaneklin (Kaneklin, 1998), l’esito di un’avventura è incerto e spesso imprevedibile, eppure l’avventura permette di proiettarsi nel futuro, di aspettarsi di poter conqui-

stare qualcosa; può farci sentire a volte fragili ma nello stesso tempo ricettivi e aperti alle possibilità di apprendere e di cambiare.

Narrare quello che crediamo sia avvenuto dentro il bambino

Nell'introduzione a *Scarpa e metro* (Castagnetti, Vecchi, 1997), un'avvincente "storia" sui primi approcci alla scoperta del concetto di "misura" da parte di un gruppo di bambini di cinque anni della scuola comunale d'infanzia "Diana" di Reggio Emilia, le autrici esplicitano in modo straordinariamente efficace lo sfondo che dà senso alla loro documentazione narrativa.

Esse scrivono:

«Se quello che ci interessa è esplorare lo sviluppo dei significati che il bambino costruisce nei suoi incontri con la realtà, se vogliamo saperne di più intorno alle procedure di pensiero e di azione attivate dal bambino nei suoi percorsi di apprendimento, allora dobbiamo documentare non tanto quello che è avvenuto attorno al bambino, ma soprattutto quello che crediamo sia avvenuto dentro il bambino.

Dobbiamo cercare, cioè, di interpretare i possibili accadimenti e cogliere gli aspetti invisibili ma straordinariamente significativi dei processi di crescita infantile. Con la documentazione si tratta, allora, di seguire le tracce che affiorano, per rendere visibile, oltre all'ottenuto, anche l'accaduto.

Meglio perciò affidarsi ad una documentazione non descrittiva o riassuntiva ma narrativa e argomentativa, ad effetto racconto che cerchi, nel dare forma e sostanza all'accaduto, di percorrere le strade ipotetiche e interpretative, di scavare in profondità, di dare senso agli eventi e ai processi tentando di disvelarne i misteri. Con il racconto dobbiamo inseguire non tanto la successione dei fatti quanto la possibile comprensione dell'intricata avventura dell'apprendimento umano.

Le cose di ogni giorno nascondono segreti a chi sa guardare e raccontare.»

Che cosa si può imparare da un simile approccio? Che tipo di sapere emerge nelle produzioni scritte di materiali narrativi? A quali esigenze di analisi e di conoscenza sono in grado di dare risposte? Potrei provare una possibile risposta dicendo che l'insegnante non riconosce veramente i processi significativi di apprendimento che lo hanno coinvolto e le competenze acquisite dagli alunni finché non li "racconta".

Non solo; l'insegnante che "narra" si dà modo di sviluppare alcune *competenze* fondamentali: intensifica la capacità di analisi delle esperienze educativo-didattiche; sviluppa la capacità di indagare e interpretare i processi di conoscenza e metterli in parola; è in grado di mettere a fuoco anche le contraddizioni e gli interrogativi con cui può trovarsi a fare i conti nel suo lavoro; mostra di saper mettersi in gioco in modo autentico esprimendo anche i propri vissuti emotivi e affettivi.

Sono convinto che la documentazione sia uno degli elementi portanti del fare scuola e che imparare a documentare sia una delle competenze chiave di un insegnante di qualità.

Insomma, il narrare ci fa *ri-conoscere* ciò che esiste nella nostra pratica didattica e *ri-vedere* ciò che vorremmo diventasse la nostra scuola e come potremmo realizzare questo divenire.