

“Ho imparato a scrivere i numeri del mio nome” (Matilde, anni 3,9)*

Paola Barchi**

I bambini narrano e valutano la propria crescita

La valutazione e l'auto-valutazione sono parte del processo di apprendimento dei bambini fin dalla nascita. È importante che la scuola dell'infanzia accolga, renda visibili e possibili questi processi: infatti, solo incrementando la consapevolezza dei guadagni realizzati sul piano relazionale e cognitivo, i bambini possono sviluppare un senso più pieno di autostima, che si alimenta dei punti di forza che concorrono a compensare gli inevitabili punti di debolezza.

Le *Indicazioni per il curricolo* (2007) propongono un'idea di valutazione come processo continuo, con «una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo». La legano fortemente alla documentazione «come processo che produce tracce, memoria e riflessione, che rende visibili le modalità e i percorsi di formazione e che permette di valutare i progressi dell'apprendimento individuale e di gruppo».

Sottolineano inoltre un'idea di scuola dell'infanzia che «si propone come contesto di relazione, di cura e di apprendimento, nel quale possono essere filtrate, analizzate ed elaborate le sollecitazioni che i bambini sperimentano nelle loro esperienze».

In questa cornice il presente articolo intende raccontare la costruzione, da parte di bambini e adulti, di uno strumento che aveva lo scopo di dare forma a una narrazione della storia in evoluzione di ogni bambino all'interno del gruppo sezione e i processi che si sono attivati in questo contesto. La processualità e i contesti necessari per realizzare questo intento si propongono infatti già di per sé come luoghi in cui la valutazione e l'auto-valutazione sono elementi necessari per l'elaborazione/ricostruzione della storia. Un'esperienza che pensiamo abbia restituito sia elementi importanti per capire di più come i bambini si auto-valutano, sia come la scuola può attivare questi processi in stretta sinergia con i modi di pensare ed elaborare dei bambini.

Questo è da intendersi come uno dei possibili strumenti che possono suggerire un'idea di valutazione: la valu-

tazione, infatti, non può essere affidata a un unico strumento, ma a un insieme di strumenti che consentono ai bambini e agli adulti di ripercorrere le tracce della propria storia.

Pensare e realizzare questo strumento è stata un'occasione per i bambini per ricostruire, attraverso la rivisitazione di tracce di memoria, la propria storia, producendo un processo di scelta e auto-valutazione importante per incrementare la consapevolezza dei propri apprendimenti relazionali, cognitivi, identitari.

Contemporaneamente per la scuola e per gli insegnanti è stata un'occasione per rivedere se e come la scuola e i gesti quotidiani degli insegnanti fossero in grado di rendere possibile questo percorso, documentando, valutando, interpretando i processi di conoscenza dei bambini, producendo quindi una auto-valutazione del proprio ruolo e dell'efficacia di quello che nelle *Indicazioni per il curricolo* viene definito “curricolo implicito”.

Nell'incontro di aggiornamento settimanale gli insegnanti hanno individuato una mappa di riferimenti concettuali che si proponeva come quadro previsionale per il lavoro coi bambini. In particolare sono state individuate e condivise le qualità che lo strumento doveva avere, e cioè essere uno strumento:

- di sintesi, che riconsegnasse alcuni dei momenti di evoluzione più significativi nell'esperienza di ogni bambino;
- diverso per ogni bambino, con parti individuali e altre comuni a tutti;
- progettato insieme ai bambini nella sua struttura organizzativa.

Si è convenuto, inoltre, sul fatto che questo strumento avrebbe dovuto:

- consentire la promozione e valorizzazione dei processi di auto-valutazione dei bambini e quindi prevedere la scelta autonoma da parte loro dei materiali con cui comporlo;
- rendere visibile la relazione tra l'apprendimento individuale e l'apprendimento nel e del gruppo;
- sollecitare a condividere di più con i bambini i momenti di valutazione;
- avere una forte plasticità: con una sua fruibilità nel presente, ma capace di accogliere sviluppi successivi della storia del bambino (personale, familiare, scolastica).

Fin da subito gli adulti hanno proposto ai bambini l'idea di costruire la loro storia dentro a un CD, individuato come il supporto più capace di corrispondere alle caratteristiche e alle attese condivise. Nella sezione i bambini avevano già a disposizione, fra i vari raccoglitori di memoria, anche dei CD personali in cui potevano, durante la mattinata, archiviare i loro elaborati o i messaggi degli amici: questa proposta si collocava quindi dentro a una valutazione, realizzata dagli insegnanti, sulle competenze di uso di questo supporto derivate dal suo utilizzo nei contesti quotidiani a scuola. Prima di iniziare la realizzazione del CD, abbiamo condiviso con i bambini il significato del raccontarsi.

«Perché raccontarsi?» (Insegnante)

«Così il CD lo facciamo vedere alla mamma, al papà, ai nonni, agli amici...» (Martina, anni 5,8).

«Così abbiamo un ricordo di tutto quello che abbiamo fatto a scuola perché su un CD ci stanno milioni di cose... anche le canzoni che cantiamo insieme agli amici» (Giorgio, anni 5,3).

«I ricordi servono a ricordarti i disegni di tanti anni fa» (Andrea, anni 5,9).

«Così se dopo lo guardiamo il CD scopriamo delle cose, tipo come abbiamo imparato a fare i disegni» (Elisa, anni 5,6).

«Come ci raccontiamo?» (Insegnante)

«Ci vuole il nostro nome, cognome, ci vuole il titolo» (Martina, anni 5,8).

«Ci vogliono le cose belle che ci piacciono» (Elena, anni 5,4).

«Dei disegni e delle scritte importanti che abbiamo imparato» (Guido, anni 5,10).

Dopo avere condiviso questi significati del raccontarsi, abbiamo chiesto ai bambini, divisi in piccoli gruppi formati da 3/4 componenti, di scegliere i disegni e gli elaborati materici e tridimensionali tra quelli che avevano realizzato a 3, 4, 5 anni e che erano raccolti nei contenitori predisposti dalla scuola.

Le annotazioni dell'adulto, mentre i bambini sceglievano i loro materiali, valutando e motivando le proprie scelte, consentono di costruire interpretazioni e valutazioni.



I bambini scelgono i loro materiali.

Proponiamo alcuni esempi che rappresentano i criteri e le modalità utilizzati dai bambini.

«Se a 3 anni non sapevo disegnare, piano piano comincio a disegnare meglio» (Martina, anni 5,8).

«Scelgo questo disegno perché è il primo giorno che ho imparato a fare i bambini» (Martina, anni 5,8).

«Questa sono io che faccio la corsa a ostacoli; è stato faticoso a farlo perché non sapevo come fare le gambe piegate». (Chiara, anni 5,6).

«Ancora non avevo imparato ad andare sopra e sotto per fare gli intrecci». (Elena, anni 5,4).

«L'ho scelto perché è molto bello, questi sono straordinari!» (Andrea, anni 5,9).

«Questo disegno l'ho fatto quando ho imparato a fare una farfalla... per imparare ho guardato l'Elena e ho imparato» (Matteo, anni 5,8).

«Questo disegno lo scelgo perché quando l'ho fatto, mi ero divertito!» (Guido, anni 5,10).

Tra i criteri di auto-valutazione che ritengono importanti nell'apprendimento di nuove abilità e competenze, i bambini ci riconsegnano il valore che attribuiscono al tempo, spesso accompagnato alla volontà di provare e riprovare. Tempo che tiene in sé anche la fatica che un risultato può richiedere, riconosciuta come parte del processo e quindi come elemento che aggiunge valore all'esito stesso.

Altri criteri sono l'estetica, che ci viene restituita con un linguaggio che esprime una forte emozione, e il ricordo del piacere e del divertimento che può avere accompagnato la realizzazione di quel manufatto. Questo ci conferma quanto l'aspetto emotivo sia parte importante nei processi di crescita dei bambini, contribuendo a costruirne il significato.

I bambini ci dicono che trattengono memoria dei “punti di svolta” (ad es. “la prima volta in cui ho imparato a fare i bambini”), cioè di quei momenti di passaggio che segnano la conquista di una qualche abilità.

I bambini sottolineano inoltre che si sentono legittimati a scegliere, per narrarsi, anche elaborati che contengono errori, comunicandoci di avere costruito un'idea di errore non come elemento negativo ma come passaggio possibile e a volte necessario nell'apprendimento di nuove competenze. Pensiamo che questo non sia un esito della crescita di per sé, ma frutto della cultura del contesto della scuola che è improntata a questo valore. Questo richiama a riflettere su quale sia e come venga quotidianamente proposta l'etica della conoscenza e delle relazioni nella scuola.

Il lavoro a piccolo gruppo viene dichiarato dai bambini come una situazione che offre loro la possibilità di conoscere e valutare le proprie competenze e quelle degli altri e di evolverle nello scambio, indicandoci che riconoscono il valore dell'altro nei propri apprendimenti. Possiamo anche cogliere come valutarsi, con l'aiuto di tracce che ripropongono un percorso di crescita lungo

* Le foto che corredano questo articolo sono state gentilmente concesse da © Scuole e nidi d'infanzia - Istituzione del Comune di Reggio Emilia”.

** Insegnante Scuola dell'infanzia comunale “La Villetta”, Reggio Emilia.

tre anni, riconsegna ai bambini una percezione evidente dei cambiamenti, che contribuisce ad alimentare la fiducia nelle proprie potenzialità e capacità e alla costruzione di un positivo senso di autostima. Vediamo ora come Martina (anni 5,8), per raccontare la sua storia nel CD, individua una struttura organizzativa e narrativa per il materiale che ha scelto e che dovrà diventare digitale.

Il tavolo dell'atelier diventa una specie di "tavolo di montaggio" grazie al quale, attraverso varie prove, Martina fa previsioni, organizza, modifica i materiali, tenendo conto delle qualità e possibilità comunicative che appartengono agli strumenti digitali.

Inizialmente utilizza i disegni in dimensione originale, poi chiede di ridurli utilizzando la fotocopiatrice (strumento conosciuto perché utilizzato direttamente dai bambini in altri progetti). Ci sembra che faccia questa scelta per gestire in modo più efficace nello spazio del tavolo i materiali scelti, rendendo possibile una visione complessiva della sequenza mentre la costruisce.

Inizia dicendo:

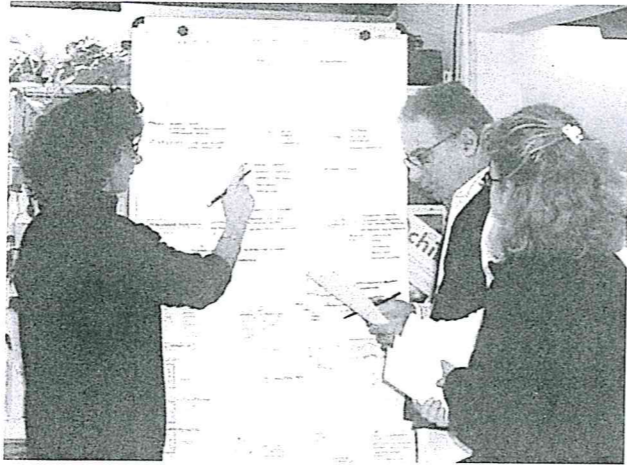
«Farò: storia di Martina. Qui ci sono tutti i disegni più belli, le cose che ho imparato. Voglio un mucchietto dei disegni dei 3 anni, uno dei 4 anni e dei 5, ma tutti in fila! Questo è dei 3 e lo metto qui... questo è dei 4... Parto da quando ero piccolina poi finisco a quando ho 5 anni, davanti a ogni fila ci metto la foto dei miei compleanni così si capisce meglio».



Martina riordina i suoi elaborati.

Martina – all'interno dei materiali scelti precedentemente tra quelli prodotti a 3, 4 e 5 anni – inserisce, sposta, sceglie, creando una sorta di filo narrativo che mette in evidenza l'evoluzione e la qualità dei propri cambiamenti. Nel fare queste valutazioni, tiene anche in considerazione la previsione delle valutazioni di altri, in particolare fa spesso riferimento a ciò che dirà sua madre. Martina utilizza un linguaggio che propone azioni coniugate al modo condizionale, e al tempo futuro, modalità di un pensiero che progetta e fa previsioni.

Ma usa anche un linguaggio assertivo: «lo voglio mettere...», «lo parlo seriamente», come se avesse la necessità di confermare a se stessa, mentre organizza i materiali scelti, le qualità delle scelte compiute. Gli adulti cercano di interpretare i suggerimenti di Martina e provano a pensare a strumenti in grado di sostenere e dare concretezza alle sue idee.

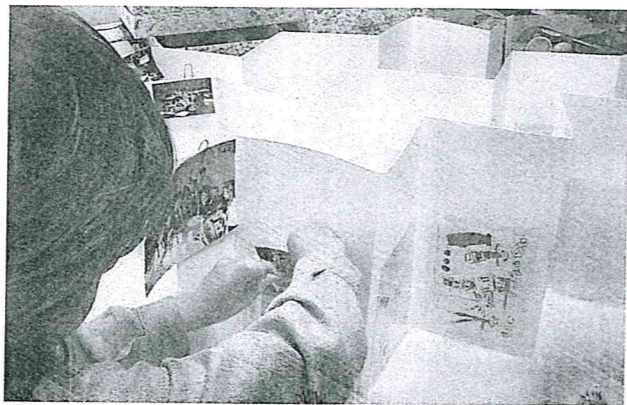


Progettazione del soffietto di carta.

Si pensa di proporre una struttura cartacea flessibile (soffietti di carta con buste trasparenti) dove Martina possa provare e riprovare diverse sequenze dei materiali scelti, seguendo non solo i suoi criteri di scelta, ma valutando anche la qualità estetica e comunicativa che acquisiranno all'interno del CD le immagini così organizzate.

È poi nella condivisione con le amiche e nel dare le motivazioni delle scelte che Martina rielabora e ri-significa i suoi processi valutativi. Sottolineiamo come anche in questo passaggio si evidenzia il valore della comunicazione tra i bambini e dello scambio nel piccolo gruppo quali strategie essenziali per dare forma al proprio apprendimento e tenere attivi processi di metariflessione e metacognizione.

«Questo l'ho scelto perché si vede che ho imparato a disegnare i bambini» (Martina, anni 5,8).



Costruzione del soffietto di carta.



Disegno realizzato a tre anni.

Come affermato all'inizio, questo percorso è stato anche un processo di formazione degli adulti che ha generato valutazioni sull'importanza di non attivare processi di questa natura solo alla fine del triennio su archivi già completi e finiti, ma di iniziare a organizzare insieme ai bambini le tracce della propria storia già a 3 anni.

Abbiamo preso a prestito da Martina l'idea del soffietto di carta proponendolo l'anno dopo ai bambini di 3 anni. Un soffietto che davanti aveva la foto, il nome, il cognome, il contrassegno del bambino: simboli e codici che offrivano un primo livello di riconoscimento.

Chiediamo ai bambini un'interpretazione del soffietto:

«Sembra un libro, perché si apre» (Tommaso, anni 3,10).

«Anche perché ci sono delle pagine» (Elettra, anni 4).

«Però sono bianche» (Tommaso, anni 3,10).

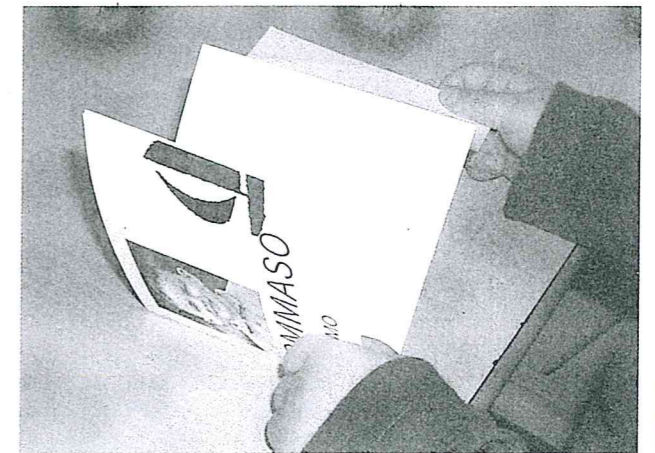
«Un libro può parlare di bambini che fanno dei lavori, di storie, storie di bimbi» (Elettra, anni 4).

«Come si fa secondo voi a raccontare la storia di un bambino?» (Insegnante)

«Bisogna fare un libro, ci vuole la carta, la colla, la faccia del bimbo» (Elettra, anni 4).

«Anche le sue braccia, le sue mani e le sue scarpe» (Tommaso, anni 3,10).

«Però dopo è finta?» (Elettra, anni 4).



Il soffietto di carta.

«Se volessimo costruire la nostra storia cosa ci vuole?» (Insegnante)

«Le cose che facciamo a scuola, sono da tutte le parti!» (Matilde, anni 3,9).

«Io so che nella cartellina ci sono tutti i miei disegni» (Giovanna, anni 3,7).

«Anche nelle scatole ci sono delle cose» (Elena, anni 3,6).



La cartellina dei disegni.

«Nella mia scatola c'è una costruzione di carta» (Tommaso, anni 3,10).

Per i bambini è quindi importante l'attenzione che la scuola attiva fin dai primi giorni verso le forme comunicative, attraverso la costruzione di luoghi dove possano trovare le tracce dei propri pensieri, della propria storia. Sono luoghi privati, come le cartelline dei disegni o le scatole con i propri elaborati tridimensionali; ma anche luoghi pubblici, come le documentazioni a parete che accolgono e danno visibilità e valore ai processi del soggetto e del gruppo. Sono documenti che danno permanenza al processo di valutazione dei bambini e degli adulti, se li pensiamo non come un deposito conservativo delle tracce di ogni bambino, ma come archivi correnti e dinamici che si costruiscono nel tempo e che si offrono alla lettura e all'interpretazione di più interlocutori, prima di tutto i bambini e gli insegnanti, ma anche le famiglie.

Durante la scelta degli elaborati, i bambini di 3 anni fanno ipotesi sull'organizzazione e i contenuti di una storia che è iniziata da alcuni mesi.

«Io ci voglio fare i numeri, ho imparato a scrivere i numeri del mio nome» (Matilde, anni 3,9).

«Voglio scrivere il mio nome e il mio cognome, posso scrivere che sono bella e poi che sono grande, ho 4 anni!» (Elettra, anni 4).

«Prima ci metto la foto del mio compleanno» (Giovanna, anni 3,7).

«Ci voglio mettere il mio ponte di creta perchè mi piace molto e poi scrivere che quel ponte è mio, ci scrivo il mio nome» (Luca, anni 3,9).

«Ci voglio mettere la mia foto che stavo tamburando vicino a Tommaso, così si capisce che Tommaso è mio amico» (Andrea, anni 3,11).

«Anche la foto della mia mamma quando è venuta a scuola a preparare i regali con Babbo Natale» (Andrea, anni 3,11).

Per i bambini di tre anni la narrazione della propria storia si sposta maggiormente su alcuni elementi "oggettivi": i dati anagrafici, scritti con codici diversi; la foto del compleanno, che è come una sorta di punto di svolta, un evento atteso nella storia evolutiva dei bambini che è inequivocabile segno della crescita.

I bambini a 3 anni sembrano attribuire un forte significato agli apprendimenti avvenuti o in evoluzione, soprattutto a quegli apprendimenti – come la scrittura del nome – che sono socialmente riconosciuti "da grandi", come vediamo nelle scelte di Matilde.

I bambini riconoscono segni del proprio processo di crescita anche in quegli elaborati dove le competenze si esprimono in una qualità estetica.

Le relazioni amicali vengono valutate importanti nella loro storia, e la documentazione fotografica è una testimonianza di queste relazioni che si manifestano anche attraverso la condivisione di interessi comuni.

Così come la partecipazione della famiglia alla vita della scuola è valutata dai bambini parte importante della loro storia: un valore che è dichiarato anche dalle documentazioni presenti nella sezione e nelle quali i bambini ritrovano le tracce di una storia in cui sono protagonisti attivi insieme agli adulti.

L'attenzione alla visibilità di diverse forme di documentazione nell'ambiente ha consentito nel corso dell'anno, ma anche nei due anni successivi, di continuare con i bambini questa ricerca attraverso processi di valutazione delle loro esperienze e di scelta dei materiali che nel corso del tempo hanno ritenuto più significativi e rappresentativi della loro storia.

Durante questo percorso gli adulti, interpretando i processi dei bambini, hanno riflettuto e rielaborato nuove forme di documentazione e di archiviazione nella scuola. Sono processi attraverso cui gli adulti, ripercorrendo il lavoro dell'anno o dei tre anni, possono valutare in relazione alla dichiarazione di intenti dell'anno la qualità e la varietà dei contesti progettuali proposti ai bambini.

Quanto ritroviamo le diverse soggettività di ognuno all'interno di un percorso di un gruppo di 26 bambini?

Come ognuno di loro ha trovato situazioni, contesti, ascolti in cui potersi esprimere con linguaggi diversi e quindi rendersi visibile a sé e agli altri?

Come rendiamo consapevoli i bambini e il gruppo degli apprendimenti raggiunti e delle strategie originali e soggettive che ognuno ha messo in atto per apprendere?

Quale allora lo strumento o gli strumenti migliori per valutare?

Queste domande non hanno trovato una risposta certa e definitiva, ma ce le portiamo ancora dentro di noi, perché siamo convinti che nel mestiere di insegnante debba esserci spazio anche per l'incertezza, intesa non come mancanza di riferimenti o di esperienze, ma come stimolo di ricerca e di apertura a nuove forme di valutazione critica in una dimensione sociale e culturale in continuo cambiamento.