



AltriSpazi abitare l'educazione

RIVISTA TRIMESTRALE

n. 4 - marzo 2013



rilegare nell'incertezza

dall'Assemblea annuale
della Federazione
progetti e innovazioni



la passione dell'educare

dal singolo alla comunità
di pratiche: professionalità
in cambiamento



competenze 0 - 6

I bambini costruttori
Insieme agli altri
dei propri apprendimenti



direttore

LUCIA STOPPINI

direttore responsabile

SILVIA CAVALLORO

cell. 335 7456112 - silvia.cavalloro@fpsm.tn.it

comitato editoriale

**SANDRA BUCCI, SILVIA CAVALLORO
LORENZA FERRAI, SANDRO MIORI
LUCIANO PETERLINI, LUCIA STOPPINI**

redazione

**VIVIANA BORATTI, VIVIANA BRUGNARA
DANIELA DALCASTAGNÈ, CAMILLA MONACO
MARIANGELA SIMONCINI**

grafica

VINCENZO TADDIA

pubblicazione on-line sul sito della Federazione provinciale
Scuole materne - Trento www.fpsm.tn.it

Via Degasperi 34/1 38123 Trento
tel. 0461 382600 - fax. 0461 911111
e-mail: altrispazi@fpsm.tn.it

 questo periodico è associato all'Unione Stampa Perio-
dica Italiana

registrato presso il Tribunale di Trento
aut. n. 374 del 19.04.82

TRENTO UNOEDIZIONI

sommario - sommario

sommario

editoriale

- circolarità e partecipazione

primo piano

- rilegare in tempi di incertezza
- identità professionale e cambiamenti lavorativi
- chi sono i bambini tra zero e sei anni
- la progettazione di scuola
- l'educazione al di là dell'Oceano

l'intervista

- a colloquio con Clotilde Pontecorvo

esperienze e progetti

- ti parlo ...mi ascolto
- www.fpsm.tn.it

dalle scuole

idee per crescere

- gli uccelli



editoriale

circularità e partecipazione

Per esserci e crescere *dentro e oltre* il Sistema

di Lucia Stoppini

"Per il perseguimento dei propri fini l'Associazione svolge [...] funzioni di [...] promozione, di studio, di ricerca, di sperimentazione, di innovazione, di documentazione e di diffusione". Così recita il comma e) dell'articolo 4 dello Statuto della Federazione, che non è "solo" un atto formale, non sono "solo" due righe scritte su un documento.

Sono impegno imprescindibile e quotidiano lo **studio**, la **ricerca**, la **sperimentazione**, l'**innovazione**; sono investimento di **tempo**, di **relazioni**, di **confronti** a volte fluidi e a volte complicati – sempre ricchi – che permettono di avvicinare, di conoscere e di conoscersi dentro i confini di un Sistema denso di storia, di esperienze, di competenze *distribuite* e *diffuse*, non sempre facili da vedere e da raccogliere, che – una volta conosciute e raccontate – **aprono le frontiere del Sistema** stesso, **lo allargano, lo spalancano**.

Studio, ricerca, sperimentazione obbligano, costringono al confronto, ma soprattutto permettono e **favoriscono la vicinanza alle scuole, a ogni singolo importante contributo che alimenta e sostanzia il Sistema del quale facciamo e siamo parte**.

La ricerca è pratica quotidiana, è conoscenza delle persone e degli *stili* individuali che le differenziano, è consapevolezza che le diversità, messe insieme, costituiscono lo *stile* che consente di individuare sensibilità e attenzioni che accomunano, che crescono e si nutrono del confronto dentro una comunità di pratiche. **Crescita e nutrimento circolari** di un Sistema: spesso la spinta arriva dalle singole realtà, dalla singola

editoriale - editoriale





editoriale - editoriale

scuola, talvolta addirittura dal pensiero, dall'idea di una persona; altre volte la spinta arriva dalla Federazione, da un percorso formativo o dai **progetti** detti, non a caso, "Istituzionali", **che hanno**, cioè, **a che fare** con la ragione principale, con l'**essenza della nostra Istituzione**, che riguardano tutti quelli che dentro il Sistema si riconoscono. Le "Piccole Guide per grandi scoperte" e "Il Concilio dei bambini" ne sono due esempi.

L'aspetto interessante, da qualsiasi parte arrivi l'impulso a "partire", è che ciascuna esperienza, se non ha il contributo di tutte le parti, se non mette in moto la circolarità e la partecipazione, si ferma; rimane dove ha preso avvio e non va oltre. Certo non ne perde l'esperienza in quanto tale; non viene meno l'efficacia di un'idea realizzata in un luogo, ma rimane un'esperienza situata lì dove ha preso avvio e forma. **Quando invece viene condivisa, partecipata anche da altri, l'esperienza si trasforma: diventa conosciuta; diventa conoscenza.** Diventa conoscenza per il Sistema e, attraverso il Sistema, può andare anche oltre il Sistema stesso.

È quello che ci succede frequentemente quando abbiamo la fortuna e l'onore di essere chiamati anche altrove o quando abbiamo gli elementi che ci permettono di proporre, di raccontare la nostra storia ad altri; storia che si alimenta di studio (il suo significato di fatica e passione), di molte esperienze – appunto – e di confronto tra queste.

Ed essere in un Sistema, essere un Sistema permette esattamente di non perdere la singola esperienza, ma di trasformarla a beneficio di tanti, anche *fuori*, anche *oltre*, a volte addirittura *oltre* Oceano, come è accaduto lo scorso autunno. Anche in questa occasione – che è l'ultima in ordine di tempo di molteplici opportunità di confronto che abbiamo avuto negli ultimi anni –, nel tracciare alcune linee generali che caratterizzano la particolarità del nostro impegno, non ci siamo persi il dettaglio, l'approfondimento delle singole esperienze che, in questo modo, diventano conoscenza non solo per tutti noi, ma anche per molti altri.

Insieme alle famiglie e alle comunità che notano e apprezzano i cambiamenti e l'impegno per contribuire al meglio – non adagiandoci sulle competenze che abbiamo già – alla crescita dei loro e dei nostri bambini, possiamo affermare con orgoglio che **quanto sancito dal nostro Statuto e realizzato ogni giorno dentro e insieme alle scuole ci permette di dare un contributo utile anche per altri.**

Come abbiamo potuto condividere anche nell'ultima Assemblea federale "insieme possiamo dare conto anche dell'esperienza più piccola, non per smania di visibilità, ma perché, spesso, può diventare significativa e di esempio anche altrove". **È il bello del Sistema, la forza dell'essere in tanti, con la possibilità** – nella quale crediamo fermamente, non solo perché ce lo dice lo Statuto – **di confrontarsi, di discutere, di costruire.** Insieme, appunto.





▲ rilegare in tempi di incertezza

La Federazione e le scuole associate come riferimento educativo per la comunità

di Silvia Cavalloro

primo piano

Ricerca, innovazione, sperimentazione, documentazione: la cifra della formazione

Ambito di attività che da sempre rappresenta la ragion d'essere della Federazione, costituisce l'investimento istituzionale e scientifico assolutamente prioritario. In questo quadro una formazione qualificata, scientificamente validata e competitiva permette di garantire specifiche e altrettanto qualificate azioni di sostegno e di consulenza rispetto ai differenziati ambiti di attività della Federazione e delle scuole, mantenendo aperte riflessione e consapevolezza per promuovere trasformazioni professionali.



Lavorare insieme come forte investimento per combattere segnali preoccupanti di frammentazione dei servizi. Promuovere una pedagogia impegnata nella ricerca e nella formazione, come **sviluppo di una storia vitale e di un'esperienza maturata nel tempo** in dialogo continuo con le scuole e le comunità. È questo il senso del "rilegare", parola chiave al centro dell'intervento del Presidente della Federazione Giuliano Baldessari all'Assemblea annuale dello scorso gennaio 2013. Rilegare inteso come capacità di **valorizzare e tessere insieme specificità**, perché in rete possano esprimere al meglio una progettualità consapevole e condivisa, ricca e articolata.



L'intervento dell'Assessore

"Non è più tempo di piccoli ritocchi, ma di elaborare un **processo organico di ripensamento**, senza scardinare un'idea di scuola consolidata e continuando a garantire un servizio di qualità. Serve una visione dove gli obiettivi siano comuni". È con queste parole che l'Assessore all'Istruzione e Sport Marta Dalmaso, intervenendo all'Assemblea annuale della Federazione ha sottolineato uno dei maggiori elementi di discontinuità che la Provincia si troverà a gestire nei prossimi anni a seguito di una progressiva e significativa riduzione del bilancio provinciale nel prossimo triennio. L'Assessore ha evidenziato infatti come il nuovo scenario nel quale ci si trova a operare impone di **conciliare qualità con sostenibilità finanziaria**. "Il confronto con il passato, con le acquisizioni avute, con le procedure consolidate non deve rallentare il processo, ma aiutare a cogliere l'essenzialità di ciò che ha caratterizzato la nostra esperienza e tradizione e che vogliamo continuare a garantire", ha evidenziato. A tal proposito **"sempre costruttivo si è dimostrato l'impegno della Federazione** nel dibattito condotto sulle varie questioni via via presentatesi, gestite con competenza e propositività, dimostrando capacità collaborativa nelle analisi delle scelte da compiere e guardando il sistema nella sua interesseza".

Tra continuità e rilancio

Vista la **natura elettiva di questo appuntamento**, ampio spazio meritano le considerazioni che hanno portato il Presidente e i Consiglieri uscenti a rinnovare la propria disponibilità a servizio dell'associazione. La prima considerazione riguarda la necessità di **consolidare e ulteriormente sviluppare gli importanti esiti di questi anni di impegno**, esiti di un percorso collaborativo che restituisce oggi un panorama più sereno, stabile e definito nei suoi "orizzonti" istituzionali e organizzativi. Questa scelta risponde inoltre all'esigenza di affrontare il **delicato passaggio** dell'attuale congiuntura esterna che presenta forti segnali di incertezza, precarietà e instabilità. Infine continuità e stabilità di guida e di indirizzo istituzionali rappresentano una **sceita buona ed efficace anche per la Struttura**, per la componente tecnico-organizzativa della Federazione che permette di intrecciare relazioni per offrire servizi qualificati e valorizzare identità e specificità delle scuole.

Un Sistema in ricerca per promuovere innovazione

Puntare a una **progettualità congiunta e integrata** è un'attenzione sempre costante per creare e sviluppare rete e vicinanza al territorio, per promuovere e accompagnare un lavoro capillare, mirato, continuativo a sostegno dei volontari e dei professionisti che operano nelle nostre scuole. Significativo, a questo proposito, l'investimento progettuale della Federazione nelle attività di **ricerca, sperimentazione, formazione, documentazione**, con rilevante attenzione a tutto l'impianto formativo che coinvolge la componente volontaria, il personale in servizio nelle scuole e tutto il personale della Federazione.

In questo quadro la formazione degli insegnanti si configura come uno snodo cruciale e imprescindibile, accanto alla formazione del personale ausiliario e a quella dei volontari attraverso i progetti di Formazione degli Organismi gestionali.

Centrale, perché alimento di riflessione e di individuazione di traiettorie di sviluppo, è l'attività di **ricerca e di innovazione** (di cui sono testimonianza i progetti "Piccole guide per grandi scoperte" e "Il Concilio dei bambini") per valorizzare e promuovere uno **sguardo pedagogico qualificato**, che abbia al centro l'idea di un bambino competente, capace di pensiero critico e di confronto costruttivo con i pari e con l'adulto, portatore di esperienze, conoscenze e dimensioni relazionali che rappresentino la sua storia da accogliere e valorizzare, da arricchire con la storia degli altri. Tali progetti sono stati presentati e apprezzati anche in occasione di convegni internazionali, promossi da Associazioni auto-



Gli eletti

Le operazioni di voto, che si sono regolarmente svolte, hanno visto la presenza di 118 scuole rappresentate su 135. L'Assemblea ha quindi eletto all'unanimità i seguenti componenti degli organi istituzionali, che hanno visto la nuova nomina di tre consiglieri e la riconferma degli altri:

Presidente

Giuliano Baldessari

Circolo

ALA
ALTA VALSUGANA
BORGO 1
BORGO 2
CLES 1
CLES 2
GIUDICARIE ESTERIORI
MEZZOLOMBARDO
MORI
PREDAZZO
PRIMIERO
RIVA DEL GARDA
ROVERETO E VALLAGARINA
SARCHE
TRENTO 1
TRENTO 2
TRENTO 3
VALLE DEL CHIESE
VAL DI CEMBRA
VAL DI SOLE
VAL RENDENA

Consigliere eletto

Luca Eccheli
Stefano Leonardelli
Fulvio Divina
Maurizio Scotton
Bruno Bertol
Modesto Inama
Monica Mattevi
Alessandro Calliari
Augusto Calzà
Franco Dellagiacomma
Damiano Trotter
Edvige Pellegrini
Roberto Festi
Giuseppe Callari
Elisabetta Cetto
Paolo Malfer
Stefano Potegheri
Sandro Tagliaterri
Mario Holler
Ginetta Aimi
Valeria Alessio

Consiglieri candidati nella lista centrale:

Giovanni Antonio Benedetti, Lorenzo BIASIORI, Sandro Lochner, Ernesto mons. Menghini, Giovanni Nicolussi, Giancarlo Paolazzi

Revisore dei conti: Massimo Frizzi

Collegio dei probiviri: Paolo Mezzena, Carlo Tamburini, Filippo Tranquillini



revoli in ambito educativo, a Roma, in Portogallo e in Florida. Strategico risulta inoltre l'investimento nella direzione di promuovere l'accostamento dei bambini alle **lingue straniere**.

La dimensione gestionale e la rete dei rapporti con le istituzioni

A sostegno di una progettualità e interazione di Sistema, con l'attenzione a migliorare la circolarità e creare reciproco scambio, **la revisione e il restyling del sito della Federazione testimoniano l'impegno nell'aggiornare e rendere più dinamica la comunicazione**. Il sito si presenterà così più articolato e ricco. Inoltre sono state introdotte modifiche importanti all'infrastruttura di rete nella sede della Federazione e sono state individuate nuove strategie per una gestione più snella ed efficiente di alcuni servizi informatici che vanno a interessare anche le scuole.

Con riferimento al **piano specificamente gestionale**, sempre più mirata ed efficace - in particolare in questi ultimi due anni - è stata l'attenzione alla razionalizzazione dei costi di gestione come dimensione strategica per continuare a garantire un alto livello di qualità dei servizi a fronte di una contrazione delle risorse. Fare Sistema è strategico anche in questa direzione: l'affinare e/o creare *ex novo* strumenti contabili e gestionali vuole appunto essere un'ulteriore opportunità offerta alle scuole. Significativi anche gli esiti della cura e della valorizzazione di una **rete di rapporti con il mondo scientifico-culturale e politico-istituzionale** di cui gli interventi in Assemblea delle rappresentanze politico-istituzionali hanno dato ampio riconoscimento. Ulteriore conferma di questo è la richiesta alla Federazione di coinvolgimento e confronto nella definizione del Programma Annuale per la scuola dell'infanzia 2013-2014 che già da febbraio sta impegnando la Provincia.

Nel suo intervento, Luigi Morgano, segretario nazionale della Federazione Italiana Scuole Materne - che associa circa 8000 scuole presenti su tutto il territorio italiano e alla quale la nostra istituzione è associata - ha sottolineato il significativo contributo della Federazione al dibattito complessivo in merito alle sfide che si stanno prospettando anche a livello nazionale. Grazie alla sua ricca e significativa storia, tradizione e capacità innovativa, nelle varie occasioni di incontro e di confronto, l'esperienza trentina ha permesso infatti di far riconoscere e dare valore all'esperienza nazionale.



Identità professionali e cambiamenti lavorativi

Interrogare i propri saperi con riflessività per generare relazioni divenendo autori del proprio contesto di lavoro

di Giuseppe Scaratti*

primo piano

Le sfide

- promuovere generatività familiare e sociale nella comunità locale
- essere soggetto di legami, soggetto che genera legami, attraverso un lavoro di risignificazione
- sostenere processi di attivazione di famiglie e di capitale sociale

Il lavoro che cambia. Cambia nei contenuti, nei luoghi, nei rapporti. Il lavoro che non c'è, che si disarticola, che richiede un passaggio dal "lavoro" ai "lavori".

Lo scenario contemporaneo a livello macroeconomico e istituzionale, caratterizzato da insicurezza, incertezza e mancanza di confini ben definiti, sta modificando cornici di riferimento e implicazioni.

Nuove domande si aprono e sollecitano biografie professionali, individuali e collettive, chiamando ciascuno a ridefinire ciò con cui si identifica, a ricollocarsi nel rapporto con le istituzioni e le organizzazioni di appartenenza, a prefigurare trasformazioni sostenibili.

Molte sono le questioni che gli operatori della scuola sono chiamati a gestire. Questioni ricche di sfaccettature, esito di un **moltiplicarsi di punti di vista e di aspettative** che chiedono, ognuna nella propria singolarità, di essere accolte implicando sempre più frequentemente il confronto con eventi inediti e complessi.

* Consulente scientifico della Federazione, è professore ordinario di Psicologia del Lavoro e delle Organizzazioni presso l'Università Cattolica di Milano



Un diverso modo di rapportarsi all'interno del proprio gruppo professionale

"Mi sembra che vi siano due aree di implicazione rispetto a come gli insegnanti sono sollecitati a relazionarsi. La prima rimanda alla necessità di interconnettersi con il sistema adulto più ampio, sia con le colleghe, sia con gli altri attori quali genitori, famiglie, Enti gestori e referenti di un contesto generale più allargato come la comunità locale nella quale le scuole sono inserite. La seconda riguarda l'insieme di competenze sulle quali è necessario lavorare:

- quelle che hanno implicazione diretta nell'attività didattica;
- quelle che rimandano alla capacità di riflettere sul proprio lavoro e sul cambiamento nel lavoro con i bambini;
- quelle che hanno a che fare con la capacità di rinegoziare significati e strategie di lavoro con le proprie colleghe, con la capacità di attraversare situazioni di conflitto o situazioni più incerte.

Il confronto con le altre persone con cui si lavora diventa così un passaggio fondamentale per risignificare anche in modo diverso la propria progettualità educativa. Si moltiplicano allora i focus della formazione perché non solo è centrale lavorare sulla didattica e sulle competenze del lavorare con altri adulti, ma anche sulla capacità di tenere insieme questi due aspetti, perché è connettendoli insieme in modo diverso che si possono generare anche competenze e modalità nuove sia per i bambini che per gli adulti".

Emanuele Testa – Formatore e consulente

Ridefinire contesti di qualità

La sfida è quella di uscire dalla dimensione del vivere nel caos, vittime dell'operare nell'emergenza e nella confusione, per divenire in grado di **governare l'inatteso**, rinunciando alle semplificazioni, imparando a cogliere e valorizzare i piccoli segnali, seppur deboli, a partire dai quali **rilanciare inedite progettualità**.

Per questo irrinunciabili appaiono alcune priorità con le quali scuola e educazione sono chiamate a confrontarsi: curare la qualità dell'offerta, riqualificare le competenze professionali, riscoprire la passione educativa.

Tra i rischi maggiori, effetto della riduzione o diversa allocazione di risorse economiche che si sta prospettando, c'è la possibilità di un abbassamento della qualità dell'offerta formativa a fronte anche dell'aumento sul "mercato" di interlocutori e agenzie che offrono servizi, in un orizzonte di frammentazione e disgregazione di proposte e opportunità. Garantire la **competenza professionale, supportata con adeguata e mirata formazione**, è sicuramente necessario, dunque, per accompagnare il percorso lavorativo di figure educative e insegnanti chiamati a costruire insieme nuovi strumenti di lettura della realtà e nuovi modi di agire.

Divenire autori del proprio contesto lavorativo

Passaggio centrale è l'impegno a coinvolgersi in prima persona, al divenire protagonisti dei cambiamenti richiesti, al pensarsi come **generatori di processi di relazione**. Agire questa responsabilità proattiva vuol dire contribuire a dare forma al mondo e alle esperienze che si stanno attraversando, alimentando una **disposizione riflessiva** che permette di dare senso a ciò che accade, alle interpretazioni che ne diamo e alle azioni che mettiamo in atto.

È necessario dunque continuare a promuovere logiche di azione formativa che non si limitino a un livello semplicemente **addestrativo**, proprio perché la complessità delle questioni da affrontare e l'articolazione e differenziazione dei saperi sollecitati chiede di uscire



Per un agire partecipato

"Stiamo lavorando per passare da una didattica centrata su un insegnante che conduce, che fornisce e trasmette una serie di contenuti di apprendimento, verso una didattica capace di coinvolgere di più i bambini, di farli partecipare a situazioni dove sperimentano, dove si possono confrontare, costruire ipotesi. L'apprendimento non è passiva ricezione, ma ricerca, azione, esplorazione. Offrire ai bambini luoghi in cui si cercano le proprie ragioni e le ragioni dei fatti del mondo permette loro di sviluppare una padronanza di quelli che sono i processi mentali e psicologici del risolvere problemi e del costruirsi delle spiegazioni. Imparano a discutere, a giustificare le proprie idee, a comprendere il punto di vista e le argomentazioni dell'altro. L'apprendimento in termini di partecipazione inoltre richiama l'attenzione sul fatto che esso è un insieme di relazioni in evoluzione: la possibilità di sperimentarsi in ruoli sfaccettati, di partecipare con diverse modalità e di sviluppare un'identità che è molteplice, così come sarà richiesto loro in un mondo così complesso. Il bambino in questo modo diviene protagonista dei propri apprendimenti".

Manola Alfredetti – Psicologa e psicoterapeuta
Formatore presso la Federazione provinciale Scuole materne di Trento

da approcci trasmissivi per incontrare attraverso la formazione le nostre culture lavorative e organizzative, le nostre idee di scuola, di infanzia, di apprendimento. **Interrogare i nostri saperi** è un passaggio necessario per riappropriarci più consapevolmente del fare scuola ogni giorno con i bambini in dialogo con famiglie e comunità, ma anche per uscire da schemi consolidati, prendere distanza e allontanarsi da ciò che si rivela oggi meno efficace, per recuperare quella consapevolezza di ciò che nel nostro agire fa la differenza.

La posta in gioco, dunque, è quella di far diventare i propri modelli di riferimento **da culturalmente assimilati (mimesis) a intenzionalmente assunti (poiesis)**. Essere, in altre parole, protagonisti del proprio cammino professionale focalizzando l'attenzione sui modi, sui processi attraverso i quali simbolizziamo e interpretiamo, piuttosto che sugli apprendimenti strumentali, sui contenuti o sulle tecniche didattiche, avendo chiaro nella mente e nel cuore che quello che già si sa non basta, che è





Le parole in tasca: conoscenza situata

Secondo questa teoria la conoscenza viene acquisita in uno specifico contesto, in sintonia con situazioni sociali e storiche specifiche e in azione. La natura del pensiero e dell'apprendimento, dunque, è legata a situazioni particolari ed è sociale in quanto l'attività mentale richiede, per portare a termine un lavoro o far funzionare qualcosa, l'interazione con gli altri. La competenza di un individuo non sta perciò solo nelle cose che conosce, ma anche nel modo in cui la sua conoscenza si adatta o si inserisce con quella di altri con i quali l'attività deve essere coordinata. Inoltre, l'attività è spesso condivisa con strumenti e materiali concreti sui quali le persone ragionano. Vi è quindi una distribuzione di lavoro cognitivo sia tra le persone, sia tra le persone e gli strumenti.



necessario costruirsi un *habitus* e modalità di affrontare problemi inediti con un atteggiamento di ricerca.

Una ricerca dentro ai contesti, una ricerca in noi e con gli altri, costruendo conoscenza situata, cioè legata alle scuole e alle realtà nelle quali le scuole sono inserite, delle quali sono espressione e possibilità di arricchimento. Una conoscenza non astratta, ma che nasce dalle pratiche e alle pratiche ritorna per rivisitarle e rinnovarle. Una conoscenza orientata all'azione, per una scuola del pensiero in azione.

Dal singolo alla comunità di pratiche

Cruciale si configura allora **il passaggio da una lettura individuale degli eventi alla ricerca dei significati attribuiti e circolanti tra i vari soggetti attori dei contesti**.

Gli insegnanti sono chiamati a prendere posizione, a interpretare il proprio ruolo come esito di una ricerca non scontata, capace di alimentare culture orientate a un fare scuola più consapevole, qualificato, competente, radicato nel territorio. Per questo sono richieste nuove architetture progettuali e organizzative che attivino processi lavorativi capaci di attenzione intenzionale e non episodica alla circolazione e diffusione delle conoscenze per alimentare apprendimenti collettivi.

Saper cogliere al volo i problemi, pensare il proprio agire all'interno di un sistema, imparare a "disperdere" decisioni sono dimensioni da alimentare per **una professione che deve conquistare un respiro più diffusamente collegiale, deve imparare a pensarsi al plurale**.

L'evoluzione è verso una nuova direzione che vede l'insegnante come elemento di una relazione, di un tessuto comunitario. Il che sollecita un cambiamento del modo di porsi e di operare per accedere a nuove strade.

Il rapporto tra sé e gli altri, tra il dentro e il fuori della scuola, assume una valenza centrale. Il rapporto col tempo, con lo spazio, col corpo e col cibo, il rapporto con le regole e con la propria espressività emotiva e sociale si configurano come snodi cruciali, in cui si giocano transazioni inerenti valori, cri-



Le parole in tasca:

apprendimento trasformativo

Possiamo imparare aggiungendo nuove e ulteriori conoscenze alle cose che già sappiamo, ampliando il nostro sapere, ma senza modificare la cornice dentro la quale queste conoscenze sono collocate, senza cioè cambiare i nostri schemi di significato con i quali interpretiamo la nostra esperienza.

Un apprendimento invece è trasformativo quando ci fornisce nuovi modi di leggere e interpretare la realtà e le esperienze che incontriamo, o di rileggere le esperienze passate con differenti chiavi di lettura.

L'apprendimento diventa un processo in cui le esperienze passate vengono rivisitate attraverso le nuove concezioni apprese e tali nuove concezioni sono utilizzate come schemi d'azione per affrontare le nuove esperienze.

teri, usi dell'azione educativa. La sfida è quella di assumere in prima persona, dentro un sistema di relazioni, la promozione di un **processo di riflessione critica che generi un apprendimento trasformativo** capace di influenzare le nostre relazioni, le organizzazioni in cui lavoriamo, il sistema socio-economico in cui viviamo.

La passione dell'educare

Divenire autori del proprio contesto lavorativo implica rileggere la propria identità professionale e rivisitare il proprio rapporto con l'organizzazione, dando voce a dissonanze e contraddizioni, **continuando a lasciarsi sorprendere e ad alimentare sorpresa**.

Per gli insegnanti significa sentirsi coinvolti in una progettualità allargata insieme a un'istituzione come la Federazione che ha la vocazione e il dovere di garantire la qualità, immaginando il proprio lavoro sia nell'ambito tradizionale dell'azione didattica, sia soprattutto nel garantire la promozione – a livello di comunità, di territorio, di radicamento territoriale – di una tradizione e di una cultura educativa rilevanti. Questo significa anche ripensare il rapporto con il proprio lavoro con riferimento alla metafora dello studioso Howard Gardner che parla della **possibilità di un buon lavoro**, cioè della possibilità di fare qualcosa in maniera eccellente – il tema della qualità e della competenza professionale – e di farlo con una responsabilità sociale, cioè generando valore non solo per sé ma anche per la comunità. Altro aspetto del buon lavoro è quello di vivere un'esperienza professionale che sia caratterizzata anche da piacere lavorativo, che si alimenti della **capacità di mantenere una passione educativa viva, di pensare l'incompiuto**. Sappiamo che c'è fatica, che c'è impegno, che c'è carico di lavoro e la sfida è proprio questa: all'interno di scenari che cambiano e si stanno trasformando riuscire a mantenere la possibilità di un buon lavoro è un impegno sia per i singoli che per le istituzioni che devono promuovere questa possibilità.



chi sono i bambini tra zero e sei anni

Una riflessione teorico-metodologica sulle competenze dei bambini dalla nascita ai sei anni secondo un approccio socio-costruttivista

di Camilla Monaco e Cristina Zucchermaglio*

primo piano

La riflessione sulle *competenze dei bambini tra zero e sei anni* è stata avviata sia con le insegnanti delle scuole associate alla Federazione – all'interno di specifici percorsi di formazione – sia con i coordinatori e con i consulenti che seguono le diverse équipe formative.

I primi *contesti educativi extrafamiliari* che i bambini incontrano nella fascia di età zero-sei anni sono, in ordine cronologico, il nido e la scuola dell'infanzia. In entrambi i casi i professionisti dell'*educazione* – educatori o insegnanti che siano – sono impegnati nella costruzione di contesti di apprendimento e nella progettazione di pratiche educative significative, partendo da quelle che sono le loro teorie sui bambini, su come essi imparano, su come “mettono insieme” competenze di base e acquisizioni successive, etc.

Le riflessioni che seguono si fondano su due presupposti fondamentali: in primo luogo, tali teorie, anche quando sono implicite, non sono mai neutre, ma determinano in modi profondi le azioni e interazioni educative che si vanno a costruire e a proporre; in secondo luogo, **è importante – diremmo quasi essenziale – che chi si occupa di educazione diventi consapevole delle proprie teorie implicite, poiché questo è il primo passo verso la possibilità di modificarle e farle evolvere.**

* Consulente scientifico della Federazione, è professore ordinario presso il Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione della Facoltà di Medicina e Psicologia, “Sapienza” Università di Roma



È interessante notare che, già nel 1999, le **Proposte e indicazioni programmatiche** della Federazione provinciale Scuole materne (nella versione riveduta e aggiornata) sostenevano che "si tratta di mettere in luce i limiti di concezioni che sembrano sottendere un'idea di sviluppo modellata sulla biologia, un po' troppo 'naturalistica' dello sviluppo, l'idea che le competenze si evolvano esclusivamente sulla base di un autonomo dinamismo interno inscrito nell'individuo" (p. 22).

Anche gli **Orientamenti** provinciali descrivono la scuola dell'infanzia come istituzione extrafamiliare che si configura come un ambiente educativo costruito intenzionalmente per la socializzazione culturale dei bambini, sostenendo l'importanza di un progetto pedagogico esplicito che sia trasversale rispetto ai diversi contesti educativi (dal nido alla scuola primaria).



Spostando l'attenzione verso le teorie più esplicite e formalizzate, esistono diversi modi di intendere le interazioni tra i processi evolutivi e le dimensioni legate all'apprendimento: il presente contributo adotta una prospettiva socio-costruttivista (Vygotskij, 1934; Cole, 1996; Pontecorvo, 1999), secondo cui lo sviluppo umano è profondamente influenzato da fattori culturali trasmessi dai contesti di vita e di educazione. In altri termini, **è praticamente impensabile prendere in considerazione lo sviluppo del bambino senza tenere conto dei vari contesti della sua vita quotidiana (familiari, educativi, amicali, etc.)**. Quest'ottica, che intende i processi evolutivi come profondamente connotati in senso culturale, mette in crisi una concezione biologica e stadiale dello sviluppo del bambino, sin dai primissimi mesi di vita (Monaco, 2006a; 2006b).

In ottica socio-costruttivista (o storico-culturale) i processi di sviluppo e di apprendimento hanno un carattere *situato* (Mercer, 1992; Resnick et al., 1997), poiché si realizzano sempre all'interno di un preciso contesto, inteso tanto in senso fisico-spaziale, quanto in senso culturale e socio-relazionale. **I contesti educativi come il nido e la scuola dell'infanzia, quindi, rappresentano importanti luoghi di socializzazione culturale**: si pensi, ad esempio, alla metafora del *tool-kit* ("cassetta degli attrezzi") di cui parla Bruner (1996), riferendosi a tutti gli strumenti culturali (altri autori come Vygotskij e Gardner li chiamano "amplificatori culturali") che la società deve mettere a disposizione dei "nuovi membri", affinché essi diventino sempre più esperti e competenti.

I bambini: persone competenti

Chi si occupa di educazione in età prescolare deve essere consapevole di interagire quotidianamente con bambini già *competenti*, non con "recipienti da riempire" o "tabule rase" su cui scrivere o, ancora, con "spugne" che assorbono tutto quello che li circonda. **I bambini, anche i più piccoli, sono apprendisti attivi, che costruiscono le proprie conoscenze all'interno di interazioni significative con il mondo fisico e sociale con cui entrano in relazione.**

Quali sono le caratteristiche di tale processo di sviluppo/apprendimento tra zero e sei anni? Di seguito ne descriveremo gli aspetti salienti, quali il carattere costruttivo e costruttivista, la presenza di una mol-



tepicità di intelligenze e aree di competenza, il carattere socio-interazionale e, infine, l'essere profondamente legato al fare e al partecipare a pratiche sociali significative.

Bambini che costruiscono i propri apprendimenti

Sin dalla nascita i bambini sono *apprendisti naturali*, in grado di apprendere e usare con competenza i vari sistemi simbolici – primo tra tutti il linguaggio – e di costruire ipotesi e teorie per spiegare i vari fenomeni del mondo fisico e sociale di cui fanno parte. Di solito si tratta di teorie incomplete, immature e protoscientifiche, in continua evoluzione, ma potenti e funzionali per affrontare la vita quotidiana. **Educatori e insegnanti dovrebbero quindi dedicare particolare attenzione all'individuazione di tali teorie e delle aree di competenza già presenti, e da queste partire per aiutare i bambini a costruire conoscenze sempre più evolute e situate.**

Riportiamo di seguito un esempio, riferito a un'esperienza della scuola di Volano, di situazione interazionale in cui un piccolo gruppo di bambini di scuola dell'infanzia, guidato dall'insegnante, sperimenta una situazione di co-costruzione di conoscenze, a partire da alcune prove sull'elemento "aria", realizzate con l'ausilio di un comune phon. I bambini hanno a disposizione alcune palline di polistirolo e, dopo una prima fase esplorativa, l'insegnante propone loro di "vedere che cosa succede se ne appoggiamo una sul phon e poi lo accendiamo" (vedi immagine).



Dopo alcune ipotesi e ragionamenti sul fatto che l'aria sia una forza (qualcuno parla anche di "forza di gravità"), sul perché le palline restino "sospese" sul phon etc., un componente del gruppo introduce un avanzamento nel ragionamento collettivo in costruzione:

62. Ins.: ma allora ascoltate, questa abbiamo detto che è una forza. proviamo a vederlo un'altra volta?

((l'insegnante accende di nuovo il phon, su cui i bambini hanno appoggiato la pallina))

63. Ins.: mamma mia che forte!



64. Mar.: maestra, che cosa succederebbe a una pallina di carta?

65. Ins.: che cosa succederebbe a una pallina di carta? potremmo anche provare! Anna vai a prendere quel giornale dai!

((i bambini appallottolano la carta di giornale))

66. Fra.: andrà più in alto di quelle *((riferendosi alle palline di polistirolo))*

67. Lui.: per me la scarterà

68. Mar.: per me l'annullerà

Al turno 64 un bambino propone di introdurre un'importante modifica nell'esperimento (provare con una pallina di carta anziché di polistirolo). È particolarmente interessante il modo in cui formula la domanda ("che cosa succederebbe se...?"), poiché si tratta della possibilità di prefigurare effetti diversi a partire da una variazione negli oggetti e nei materiali utilizzati. Si tratta di un **ragionamento ipotetico ed esplorativo, tipico delle pratiche scientifiche**, che – giocato all'interno di un piccolo gruppo di bambini – consente agli altri partecipanti di costruire e confrontare ipotesi e soluzioni (vedi turni 66, 67 e 68) e all'insegnante di sostenere ulteriori tentativi di problematizzazione e di costruzione di idee, ragionamenti e teorie.

Situazioni interazionali di questo tipo non sono né naturali né tanto meno spontanee: al contrario, richiedono una specifica intenzionalità dell'adulto per la predisposizione e la costruzione di specifici contesti di apprendimento, in cui il carattere costruttivo dello sviluppo/apprendimento abbia spazio per alimentarsi (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1991).

Bambini "multipli"

Uno degli aspetti di cui è indispensabile tenere conto quando si parla di bambini, e più in generale di esseri umani, è il loro essere persone "multiple": **il bambino non è un individuo monolitico e, soprattutto, non lo sono le sue competenze, le sue abilità, le sue intelligenze.**

Gli studi di Gardner (1983) mettono in luce la presenza, in ciascun individuo, di una molteplicità di intelligenze, intese come capacità di comprendere il mondo circostante, di affrontare e risolvere i problemi



ambientali, sociali e culturali che si incontrano in ogni momento della vita. Le diverse *intelligenze umane* (linguistico-verbale, logico-matematica, visivo-spaziale, musicale, corporeo-cinestetica, naturalistica, interpersonale, intrapersonale: Gardner, 1999) coesistono nella stessa persona e possono combinarsi e svilupparsi in maniera diversa a seconda del contesto socio-culturale in cui questa vive. Secondo l'autore, infatti, lo sviluppo delle varie intelligenze è fortemente influenzato dai diversi contesti culturali, che di solito tendono a privilegiare alcune tipologie di intelligenza a scapito di altre. Per tali ragioni, diventa fondamentale che le società, anche attraverso le istituzioni educative dedicate ai bambini nei primi anni di vita, individuino strategie e metodi per promuovere lo sviluppo di tutte le potenzialità cognitive dei propri membri.

Dal punto di vista socio-psico-educativo, la possibilità di pensare ai bambini come a delle persone "multiple" implica alcune riflessioni rilevanti rispetto al sostegno dei loro processi di sviluppo e apprendimento.

- I bambini possono avere livelli di competenza anche molto differenziati nei diversi ambiti. **Ne consegue che ciascuno avrà delle aree di forza e delle aree con ampio margine di sviluppo, che l'istituzione educativa dovrà dapprima conoscere e su cui dovrà successivamente investire in maniera consapevole e intenzionale.** Lo stesso Gardner (1983), infatti, fa notare che il raggiungimento di un adeguato grado di consapevolezza rispetto alle proprie intelligenze più forti e a quelle più deboli garantisce la possibilità di imparare a usare le prime per sviluppare o compensare le seconde.
- **Esiste una grande variabilità – e questo rappresenta di per sé un'enorme risorsa in termini di sviluppo e apprendimento – non solo nello stesso bambino ma anche tra i diversi bambini.** Il principale fattore di "diversità" tra i bambini (così come tra gli individui adulti) non è legato, pertanto, all'età anagrafica ma allo specifico profilo di competenze che attraversa le diverse "intelligenze".
- Inoltre, non dovremmo mai dimenticare che **l'età è una variabile continua** e che la discontinuità a cui i bambini sono esposti (es. tra nido e scuola dell'infanzia e tra quest'ultima e la scuola primaria) è legata a scelte di natura socio-politica e non certo psico-educativa.





Bambini "sociali"

Il presupposto da cui partire, per chi si occupa di educazione a livello professionale, dovrebbe essere la consapevolezza che **i bambini non sono individui egocentrici, nemmeno quando sono piccolissimi**. A tal proposito, già nel 1985 Stern scriveva che "i neonati non sono individui chiusi in un'orbita narcisistica", ma al contrario sono "biologicamente preadattati" a instaurare relazioni sociali con il mondo esterno (in primo luogo con la madre o con eventuali altri adulti accudenti).

Sin dalla nascita, quindi, i bambini sono in grado di sollecitare e stimolare *le interazioni sociali* – oltre che di rispondere ad esse – tanto da contribuire alla creazione di complessi "sistemi interazionali" in continua evoluzione, caratterizzati da specifici fenomeni come la sincronia madre-bambino, la reciprocità e l'intenzionalità (Stern, 1985).

La prospettiva aperta da Vygotskij (1934) consente di assumere, accanto alla dimensione dell'*interazione sociale*, anche quella *storico-culturale*, sottolineando la mediazione offerta dagli strumenti della cultura, intesi in senso lato (Cole, 1996).

L'autore capovolge l'usuale modo di intendere i rapporti tra sviluppo e trasmissione della conoscenza. Secondo la cosiddetta "legge genetica generale dello sviluppo", ogni funzione psichica superiore (es. il linguaggio) fa la sua comparsa due volte nello sviluppo culturale del bambino: prima sul piano sociale, come categoria di funzionamento interpsicologico, e poi su quello individuale, come categoria intra-psicologica. In altri termini, tutto ciò che è divenuto mentale e interno è sempre preceduto da una fase esterna e sociale. A differenza della posizione di Piaget, secondo cui l'individuo è il punto di partenza del proprio sviluppo, Vygotskij considera lo sviluppo del bambino come un processo "che si muove dal sociale all'individuale" (Rogoff, 1990, p. 143).

Uno dei costrutti teorici fondamentali per spiegare tale passaggio è la **zona di sviluppo prossimale**, ovvero quell'area di funzionamento psicologico che l'individuo può raggiungere se è sostenuto dall'aiuto di un altro che "ne sa più di lui". Vygotskij attribuisce a questa zona il valore di domani dello sviluppo, affermando che "è buono quell'apprendimento che precede lo sviluppo" (Vygotskij, 1934, p. 252). Dal punto di vista dell'investimento educativo, la *zona di sviluppo prossimale* rappresenta un interessante stravolgimento di un modo più tradizionale di intendere l'educazione stessa: partendo dal ri-





conoscimento che ciascun bambino – anche quello più piccolo – ha sempre delle competenze, educatori e insegnanti devono essere in grado di **costruire contesti di apprendimento che consentano forme diverse e flessibili di partecipazione ad attività significative e sociali, senza aspettare che siano raggiunti dei presunti e attesi livelli di maturazione.**

Un esempio concreto di quanto i bambini siano persone “sociali” è dato dall'acquisizione del linguaggio, che si realizza sempre all'interno di situazioni di interazione sociale e linguistica con adulti significativi o bambini linguisticamente più competenti. Questi ultimi interagiscono con gli apprendisti del linguaggio “come se” sapessero già parlare in modo competente, lavorando appunto nella loro zona di sviluppo prossimale. Se non ci fosse la possibilità di costruire interazioni sociali di questo tipo, di fatto i bambini non imparerebbero mai a parlare in maniera adeguata e competente.

Bambini che imparano *facendo e partecipando*

Un ultimo aspetto di grande rilevanza è quello che concerne la possibilità per i bambini (ma non solo!) di imparare attraverso “il fare e il partecipare”, ossia attraverso la **possibilità di essere culturalmente socializzati alle pratiche significative di una specifica comunità** (Lave, Wenger, 1991). Spesso, parlando di costruzione di conoscenza, si rischia di cadere in un pericoloso misconcetto, ovvero nell'assunto che l'apprendimento sia un processo quasi esclusivamente mentale e intrapsichico. In realtà, è importante non dimenticare che – anche per i più piccoli – l'apprendimento passa per la partecipazione a pratiche significative, intenzionalmente educative ma anche informali, che consentono di produrre e costruire in maniera sociale abilità e competenze complesse, che altrimenti sarebbe impossibile acquisire.

Come l'intelligenza, anche la partecipazione non è un processo unitario né monolitico: **esistono diverse forme e diversi livelli di partecipazione che possono essere giocati a seconda dei diversi contesti e delle interazioni di volta in volta implicate.** Ad esempio, in una situazione discorsiva si ha spesso la tentazione di far coincidere la partecipazione con l'azione verbale (“i bambini hanno partecipato se hanno detto qualcosa di significativo”), ma in realtà quella è solo una delle possibili forme: ne esistono altre, magari meno centrali e più periferiche (es. osservazione, ascolto, orientamento nello spazio, etc.),





che sono parimenti importanti dal punto di vista dell'apprendimento. Esattamente come accade per le intelligenze umane, **se non si è in grado di riconoscere la molteplicità, la varietà e la diversità delle forme e dei livelli di partecipazione, si rischia di non facilitare – o addirittura di ostacolare – la socializzazione culturale dei bambini e le loro potenzialità evolutive.**

Per concludere, è davvero importante che i contesti educativi extrafamiliari come nido e scuola dell'infanzia siano in grado di progettare, attuare, monitorare e ri-progettare *pratiche significative* (sul piano dei contenuti, delle strategie didattiche, delle modalità di partecipazione e di raggruppamento, etc.), che rendano "sfidanti" le situazioni in cui i bambini – con le loro diverse competenze e intelligenze – sono coinvolti e che consentano agli adulti di accompagnarli efficacemente nella loro zona di sviluppo prossimale, per raggiungere una piena partecipazione alle pratiche culturali del mondo in cui vivono e che contribuiscono a costruire.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

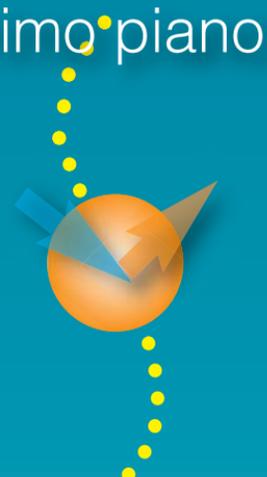
- Bruner, J.S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Trad. it. *La cultura dell'educazione: nuovi orizzonti per la Scuola*. Milano: Feltrinelli, 1997.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: a once and future discipline*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press. Trad. it. *Psicologia culturale*, a cura di B. Ligorio. Roma: Edizioni Carlo Amore, 2004.
- Federazione provinciale Scuole materne di Trento (1999). *Proposte e indicazioni programmatiche. Documenti di lavoro per l'aggiornamento/formazione degli insegnanti*. Edizione parzialmente riveduta e aggiornata.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Mercer, N. (1992). Culture, context, and the construction of knowledge, in P. Light, G. Butterworth, (Eds). *Context and Cognition: ways of learning and knowing*, London: Harvester Wheatsheaf.
- Monaco, C. (2006a). Lo sviluppo della socialità nella prima infanzia. Le interazioni sociali all'interno del nido. In *Età evolutiva*, n. 85, pp. 117-128.
- Monaco, C. (2006b). Gli scambi sociali tra bambini piccoli. In *Psicologia della Formazione e dell'Educazione*, vol. 8, n. 3, pp. 395-422.
- Pontecorvo, C. (a cura di) (1999). *Manuale di psicologia dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., Zucchermaglio, C. (1991). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Provincia Autonoma di Trento (1995). *Orientamenti dell'attività educativa della scuola dell'infanzia*.
- Resnick L.B, Säljö R., Pontecorvo C., Burge B. (Eds) (1997). *Discourse, Tools and Reasoning: Essay on Situated Cognition*. Berlin-New York: Springer.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press. Trad. it. *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*. Milano: Raffaello Cortina, 2006.
- Stern, D.N. (1985). *The Interpersonal World of the Infant*. New York: Basic Books. Trad. it. *Il mondo interpersonale del bambino*. Torino: Bollati Boringhieri, 1987.
- Vygotskij, L.S. (1934). *Myslenic i rec'.* *Psichologeskie issledovanija, Moskva-Leningrad, Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomiceskoe Izdatel'stvo*. Trad. it. *Pensiero e linguaggio* a cura di L. Mecacci. Bari: Laterza, 1990.



la progettazione di scuola

Un artefatto dinamico in dialogo con le pratiche didattiche e in sinergia con la formazione

primo piano



di Silvia Cavalloro

Uno strumento vivo che si articola e integra nel tempo. Da usare, maneggiare, sottolineare, annotare. Uno **strumento di pensiero** per leggere il proprio contesto, per orientare l'azione didattica, per verificarne la generatività. Il progetto di scuola esce dalla dimensione di artefatto episodico, di adempimento da assolvere, che esaurisce la sua funzione nella circoscritta fase di avvio dell'attività annuale, per farsi invece **occasione continua di riflessione e riprogettazione, per dialogare con i contesti di apprendimento** che prendono forma nell'agire le pratiche, nel quotidiano.

È con questa rinnovata chiave di lettura che la Federazione ha promosso, in stretta sinergia con la formazione degli insegnanti, un processo di **rifocalizzazione del significato** della progettazione di scuola, e quindi della sua elaborazione, per farne uno strumento rilevante per l'azione, da aggiornare e integrare dinamicamente.

Orientare i percorsi formativi

Dalla valutazione della formazione, fase di lavoro e riprogettazione che ha coinvolto gli insegnanti nel 2010, era emersa con chiarezza la richiesta di **mettere al centro della riflessione le attività didattiche**



Gli elementi centrali del progetto

Aspetto d'investimento. È il processo che si vuole attivare e promuovere nei bambini. È un organizzatore in termini metodologici, progettuali e didattici che facilita collegamenti, trasversalità, integrazione.

Motivazione della scelta. Permette di evidenziare riferimenti e collegamenti alla formazione, ai testi programmatici, al Progetto pedagogico di scuola, collocando la progettazione in un tempo che tiene conto di quanto precedentemente realizzato e di quanto ancora può essere sviluppato. La dimensione temporale dunque è meno rigidamente vincolata al calendario scolastico e alle scadenze "tradizionali".

Metodologia. Esplicita il ruolo dell'insegnante e l'interazione promossa tra bambini attraverso spazi, tempi, raggruppamenti e tipologia di documentazione.

Macrodettaglio delle attività. Definisce i contesti di apprendimento che gli insegnanti intendono predisporre.

Valutazione. Seleziona, indicando tempi e strumenti, elementi specifici da valutare in riferimento all'aspetto di investimento individuato.

fatte a scuola con i bambini, quindi di avvicinare le proposte formative alla progettazione di scuola per poterla arricchire e qualificare.

Il legame tra l'attività di formazione e l'introduzione a scuola, nel quotidiano, degli elementi innovativi in essa proposti risultava non sempre chiaro. L'elaborazione del progetto formativo e l'elaborazione della progettazione educativo-didattica erano infatti sostanzialmente concepite come operazioni distinte e non necessariamente collegate da reciproci rimandi e sinergie. È stato perciò questo l'aspetto dal quale si è partiti per **promuovere una rinnovata attenzione al progetto di scuola**. Si è chiesto agli insegnanti, proprio in sede formativa in chiusura del percorso annuale, di individuare un aspetto sul quale a livello collegiale si aveva intenzione di investire, motivando le ragioni della scelta ed evidenziando i collegamenti con gli Orientamenti, il Progetto pedagogico di scuola e i riferimenti teorici condivisi in formazione. È a partire da tali punti di investimento individuati dai singoli plessi e dalle competenze professionali ritenute necessarie per realizzarli, che le équipe hanno elaborato il progetto formativo per l'anno successivo.

La direzione quindi è quella di **attivare un circuito virtuoso tra progettazione di scuola e formazione degli insegnanti**, dove il progetto di scuola possa essere uno degli elementi significativi che orienta la formazione.

Mantenere aperto e generativo il collegamento tra formazione e progettazione è stato un punto di attenzione forte di questi ultimi due anni. Attenzione che si è cercato di curare anche da parte dei coordinatori e formatori, facendo – negli interventi e approfondimenti con gli insegnanti, negli incontri di progettazione, di verifica e di documentazione – riferimento continuo alla progettazione di scuola e al processo di sviluppo e di apprendimento individuato collegialmente nelle singole realtà.

Da temi e argomenti al processo: come cambia il ruolo dell'insegnante

Significativo è stato l'impegno di tutte le scuole a spostare il piano della riflessione progettuale dall'accordo sul tema o sull'argomento da affrontare con i bambini (il bosco, i pirati, la raccolta differen-





Il processo

- ha natura dinamica e in evoluzione
- ha dimensione sociale e riguarda quindi il gruppo
- non è solo mentale perché c'è uno stretto rapporto tra azione e cognizione, cioè tra oggetti, discorsi, artefatti
- ha una funzione di trasformazione bidirezionale: l'esito del processo attivato dal contesto è anche l'arricchimento proprio di quel contesto

L'indicatore di processo

- permette di aiutare a leggere gli esiti dell'azione didattica degli insegnanti rispetto al processo individuato
- può essere discorsivo (cosa i bambini dicono) o di azione (cosa i bambini fanno)
- permette non solo di circoscrivere e rendere efficace la valutazione, ma anche di orientare la progettualità dell'insegnante

ziata, l'educazione alimentare...) all'**assumere come focus del progetto il processo di sviluppo e di apprendimento da promuovere nei bambini**: osservare soffermandosi sulle cose e riconoscendo dettagli, esplorare con cura fenomeni ed eventi, spiegare e giustificare il proprio pensiero o punto di vista, decidere insieme, collaborare e cooperare in vista di un progetto comune, ad esempio, sono diventati così gli aspetti di investimento dei progetti di scuola, cosa che ha permesso di aprire riflessioni significative sulla metodologia, sul ruolo dell'insegnante e quindi sulle situazioni di apprendimento da mettere in atto.

Il questo quadro infatti l'insegnante è spinto ad andare oltre alla pur importante predisposizione di materiali e di cose da fare, per **agire un ruolo di prefigurazione di una serie di ipotesi di pensiero** che i bambini potrebbero esprimere e che l'adulto dovrebbe riuscire a promuovere, rilanciare, sistematizzare. Dare indicazioni ai bambini non solo sul fare ma anche sui progetti e processi che l'insegnante attiva, facilita nei bambini la possibilità di stare non solo sul piano dell'azione materiale, ma anche sul piano dei processi che governano tali azioni.

Questo richiede un lavoro sul sé professionale che va nella direzione di immaginare – tanto nella fase di elaborazione del progetto come, in concreto, nella conduzione dell'attività – momenti di "pieno" e di "vuoto". Passaggi in cui l'insegnante mette insieme delle ipotesi, collega gli interventi, rilancia, fornisce input che permettono di ampliare e problematizzare l'interazione e la discussione tra bambini o di spostarne il piano, di mettere in circolo a disposizione di tutti le proposte o considerazioni dei singoli; questo accanto a passaggi in cui ci si lascia la libertà di cogliere quello che c'è, che il gruppo propone e rielabora. Non è un lasciar scorrere, ma un **permettere cittadinanza di idee, partecipazione, collaborazione alla costruzione della conoscenza dentro un prefigurato che è appunto l'azione progettuale degli insegnanti**. Un ruolo che offre sistematizzazione ma a partire e per permettere partecipazione, accesso a contesti che aprono pensieri, generano esplorazioni e tessiture, permettono di costruire insieme.

Gli indicatori. La visibilità dei processi

Centro della propria azione progettuale sono dunque **le pratiche cognitive, discorsive e materiali**. Gli apprendimenti, non hanno una dimensione solo mentale. **Non si impara solo "nella testa" ma attraverso occasioni di partecipazione attraverso lo sperimentale pratiche**, attraverso il dire e il fare insieme agli altri.



Il ruolo dell'osservazione

L'individuazione a maggio dell'aspetto di investimento per l'anno successivo tiene conto del percorso fino ad allora realizzato e di come i bambini hanno partecipato ai contesti predisposti. Ci sono quindi molti elementi, osservati e collegialmente rielaborati, ai quali gli insegnanti possono fare riferimento per giustificare e contestualizzare le proprie scelte, mantenendo stretto il legame con la propria specifica realtà. L'osservazione dei bambini è uno degli elementi, ma non l'unico, tra quelli che contribuiscono a circoscrivere e dettagliare il progetto. Il ruolo progettuale dell'insegnante, la sua responsabilità professionale e competenza nel predisporre situazioni di apprendimento che promuovano crescita e sviluppo nei bambini, devono necessariamente tenere conto anche di molti altri fattori come l'idea di bambino e di apprendimento. L'osservazione di settembre sarà così più mirata ed efficace se potrà essere non troppo generica, ma orientata a raccogliere aspetti legati al processo che si vuole promuovere, attenzione che proseguirà poi per tutto l'anno scolastico.

Ma, una volta individuati i processi, cosa ci dice che effettivamente stiamo andando dove ci eravamo prefigurati? Diventa importante allora porre l'attenzione su come sia possibile verificare che quanto proposto a scuola stia davvero promuovendo nei bambini lo sviluppo e gli apprendimenti desiderati.

È necessario allora esplicitare quali azioni, quali comportamenti, quali discorsi ci aspettiamo di vedere nel gruppo per poter riconoscere la direzione dello sviluppo in atto. Gli indicatori sono dunque queste modalità di azione che permettono non solo di valutare l'esito dell'intervento dell'insegnante, ma anche di orientarne preventivamente la predisposizione di situazioni di apprendimento, permettendo di selezionare materiali, spazi, tempi, raggruppamenti, tipi di azioni e relazioni.

Alcune linee di sviluppo da sostenere

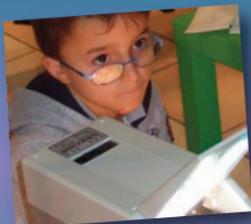
Tre aspetti si sono rivelati maggiormente impegnativi, aspetti sui quali la riflessione che si sta spostando ora sulla progettazione periodica ci sta aiutando a riflettere, fornendo ulteriori chiavi di lettura:

- l'esplicitazione degli **indicatori e la loro funzione** non solo di verifica ma anche di orientamento alla progettazione periodica;
- una presentazione sufficientemente articolata di **situazioni di apprendimento prefigurate** (macrodettaglio dell'attività);
- una declinazione maggiormente focalizzata del **ruolo dell'insegnante**.

Il lavoro sulle progettazioni periodiche, appena avviato, sta già permettendo ad alcune insegnanti di **integrare e modificare il documento della progettazione annuale mentre si sviluppa il lavoro con i bambini**.

In particolare si sta proponendo di inserire o aggiungere all'annuale alcuni indicatori man mano che si riflette e si progetta la periodica e di inserire nel macrodettaglio dell'attività elementi del contesto che permettano di descrivere





con maggiore articolazione la proposta delineata a inizio anno. Questo dovrebbe fornire elementi che aiutano a delineare il modo di porsi e le azioni dell'insegnante, superando il riferimento, importante ma generico se non ulteriormente definito, al ruolo di "regista".

Interessanti le riflessioni aperte a seguito di una prima analisi delle progettazioni periodiche. Cambiando infatti l'idea di apprendimento e aprendosi maggiormente quindi, le progettazioni, alle proposte dei bambini, esse sono non più uno strumento chiuso e definito, ma una **trama a maglie larghe, flessibile e pronta ad arricchirsi man mano che l'attività si realizza**. Per questo esse possono diventare utili artefatti non solo per prefigurare l'azione prima della proposta didattica, ma anche per raccogliere via via ciò che accade con i bambini, diventando così **un'interessante occasione per documentare**.

Cercare insieme idee e pratiche

Il percorso avviato è sicuramente molto complesso, tocca teorie profonde e radicate sull'idea di bambino, su come i bambini apprendono e quindi sul ruolo della scuola e dell'insegnante. Molte le domande aperte con questo lavoro sulla progettazione, molti gli equilibri sollecitati, impegnativa la richiesta, che chiama in causa tutti – coordinatori, formatori, insegnanti, risorse esperte – **nel rimettersi in gioco riqualificando il proprio ruolo professionale**. Ma molte sono anche le risposte che stiamo provando a costruire insieme, le nuove strade che stiamo provando a percorrere, le disponibilità raccolte.

Seguire più da vicino le scuole, concordando **fasi di lavoro e passi di avvicinamento progressivi**, ha permesso riflessioni significative e esiti interessanti anche in breve tempo.

Delimitare, aiutare a specificare e dettagliare, seppur vissuto inizialmente come perdita dell'esclusività e complessità dei molti percorsi messi in atto nelle scuole, sta permettendo di rendere più consapevoli i legami tra processo di investimento, situazioni didattiche concrete e ruolo dell'insegnante. Questo nella direzione di offrire forme e occasioni di partecipazione ad attività sociali significative e diversificate che permettano a ciascuno e al gruppo insieme di sviluppare identità.

Anche grazie a una scuola di qualità, che crede in bambini competenti, capaci di interagire con le esperienze e con gli altri, di leggere e interpretare la realtà.



▲ l'educazione al di là dell'Oceano

Una significativa esperienza di collaborazione tra alcune scuole della Florida e la Federazione: reportage a tre voci dagli States

di Lorenza Ferrai

primo piano



Kids for Kids Academy - Miami

È interessante davvero vedere e sperimentare direttamente quanti modi diversi ci sono per leggere e interpretare la realtà, la vita di ogni giorno. Viaggiare è una fonte unica di conoscenza anche in questo senso e anche per quanto riguarda la scuola dell'infanzia.

Visitare le scuole dell'infanzia di un altro Stato – la Florida –, di un altro continente – l'America –, fa cogliere in maniera immediata – a volte semplicemente entrando negli edifici che ospitano le scuole, imbattendosi nei pieni e cercando con fatica i vuoti degli spazi –, le differenze nelle idee, nei modi di prendersi cura dell'infanzia, di farsi carico della didattica, nelle molteplici prospettive attraverso le quali possiamo considerare i bambini, i loro bisogni, le loro competenze, le loro potenzialità.

È interessante potersi confrontare con altri stili, con altri approcci, con altre attenzioni, con altre esigenze. È interessante anche prendere spunto, cogliere suggerimenti da portare a casa; ma è interessante anche poter riconoscere, a volte per differenza, la qualità e le specifiche e preziose attenzioni del nostro sistema educativo; le nostre scuole, utile dirlo, sono molto diverse da quelle che abbiamo visto in Florida. Sono diverse strutturalmente, ma soprattutto sul piano dell'investimento pedagogico, che pure muove sicuramente dalla stessa preoccupazione di offrire ai bambini le occasioni migliori, i

56^{esima} Conferenza annuale**FLAYEC**

(Florida Association for the Education of Young Children)

Orlando, Florida

11, 12, 13, 14 ottobre 2012



È nell'ambito di questo importante appuntamento che Lorenza Ferrai, Luisa Fontanari e Camilla Monaco hanno portato la testimonianza dell'impegno della Federazione in campo educativo-didattico e nella ricerca pedagogica

contesti educativi più ricchi per sostenere le loro specificità e le loro competenze, con la speranza di permettere a ciascuno di crescere anche insieme e grazie agli altri. **Ma le attenzioni che abbiamo la sensibilità di avere e la fortuna di poterci permettere, visto il nostro contesto, ci sembrano molto diverse:** nelle scuole che abbiamo visitato c'è tanta urgenza di fornire ai bambini competenze formali molto approfondite, "esigenti": insegnare ai bambini a leggere e scrivere in maniera corretta, con tanto di esame, ad esempio, sono due obiettivi fondamentali da perseguire al più presto per renderli adeguati alle aspettative del loro contesto sociale, familiare, politico.

Sappiamo che **in America – continente bellissimo e affascinante anche in virtù della presenza di molteplici tipologie di diversità e di contraddizioni che coesistono – c'è la necessità continua di marcare le differenze**, non tanto – però – attribuendo loro un ruolo positivo, come occasione di crescita e di conoscenza per tutti, quanto piuttosto dividendo, separando. È così anche nella grande maggioranza delle scuole dell'infanzia che abbiamo visto noi: bambini neri con bambini neri, bambini ricchi con bambini ricchi, bambini poveri con bambini poveri, bambini bianchi con bambini bianchi, bambini "with special needs" separati dai bambini "typical", bambini ebrei con bambini ebrei, bambini musulmani con bambini musulmani.

Questa forse è la differenza più rilevante che abbiamo colto, toccato, sperimentato. È anche la questione più grossa e delicata al tempo stesso che abbiamo posto all'attenzione di chi ci ha chiesto un nostro parere, una nostra lettura di quanto un'occasione così unica e di valore ci ha permesso di osservare.

di Camilla Monaco

Pur nella grande diversità che esiste tra le scuole che abbiamo visitato e quelle che fanno parte del nostro Sistema, è importante chiedersi che cosa possiamo imparare dall'incontro e dal confronto con un contesto socio-culturale così distante – e non solo in senso fisico-spaziale – rispetto a quello in cui siamo immersi.

Entrando in alcune delle scuole che ci hanno generosamente accolto, era impossibile non notare la pre-



La scuola "Baby Boomers International Preschool"
diretta da Julia



La cura degli spazi esterni
alla "Baby Boomers International Preschool"

senza di **interessanti modalità di organizzazione e gestione della vita quotidiana.**

Abbiamo avuto modo, infatti, di entrare in relazione con un esempio particolarmente positivo di contesto educativo interamente orientato alla costruzione di processi di ricerca-azione. Un centro (United Way Center of Excellence in Early Education of Miami) che, al suo interno, tiene insieme e interconnette in maniera circolare, armonica ed efficace **la pratica educativo-didattica** (il centro accoglie bambini dalle 6 settimane di vita fino ai 5 anni), **la ricerca sul campo e la formazione, volte a migliorare e far evolvere la pratica stessa.** Al di là degli specifici approcci teorico-metodologici, che dal nostro punto di vista possono essere più o meno condivisibili, è stato molto interessante e istruttivo avere accesso a una realtà di questo tipo, che cerca di fare della ricerca-azione la propria filosofia di base.

In riferimento ad alcune pratiche didattiche poi, un aspetto interessante è il fatto che nelle scuole che abbiamo visitato, o almeno nella maggior parte di esse, il bagno fosse un luogo molto più simile – sia nella strutturazione architettonica che per l'utilizzo che i vari attori sociali ne facevano – a quello a cui ciascun bambino è abituato nella propria casa. Non una sfilza di lavandini e waterini, quindi, ma un paio degli uni e un paio degli altri, nell'idea che **questo momento cruciale delle routine di cura debba essere gestito in una dimensione più intima e ristretta, a piccoli gruppi e in momenti meno "cadenzati"** da un ritmo decisamente più organizzativo che fisiologico.

Un'altra scelta da segnalare è l'**assenza del "contrassegno"** per indicare gli oggetti e i luoghi legati a un determinato bambino. Abbiamo trovato molto interessante che siano stati proprio gli insegnanti a fornire la spiegazione ai nostri interrogativi: per segnalare – o come diremmo da questa parte dell'Oceano "contrassegnare" – la presenza o l'attribuzione di uno spazio o di un artefatto a uno specifico bambino è più semplice, più utile e più immediato usare la sua foto e scrivere accanto il suo nome (anche se si tratta, ovviamente, di un pre-lettore). Di fatto, si tratta di un'argomentazione che ha delle solide fondamenta anche dal punto di vista teorico, dal momento che gli studi sulla concettualizzazione della lingua scritta mettono fortemente in discussione l'uso tradizionale e dilagante del simbolo grafico solo perché i bambini "sono ancora piccoli".



United way Center of Excellence in Early Education - Miami

- È una scuola, ma anche un centro di riferimento nazionale per l'educazione infantile e per la formazione degli insegnanti (circa 5.000 all'anno).
- Ci sono espliciti riferimenti al progetto di Reggio children, ad esempio per quanto riguarda la cura degli arredi, degli spazi, della documentazione.
- L'offerta educativa è molto ampia e riguarda specifici programmi di: literacy, per far acquisire ai bambini le abilità necessarie sul piano linguistico e cognitivo per accedere al Kindergarten; sviluppo sociale ed emozionale; sviluppo di concetti scientifici; sviluppo della creatività e avvicinamento all'arte; problem solving; pratiche riflessive.
- C'è un programma speciale rivolto alle famiglie e uno staff di persone che lavora insieme a loro, non solo per la cura e l'educazione dei figli, ma anche per affrontare altri aspetti della loro vita.



United way Center of Excellence
in Early Education di Miami

di Luisa Fontanari

Anche adesso quando ripenso al viaggio in Florida sento un po' di nostalgia e mi scorrono davanti agli occhi i tanti paesaggi incontrati. Ma l'incontro con la Florida è stato soprattutto l'incontro con un'altra cultura, così diversa dalla nostra, che ci ha permesso di entrare in contatto con il modo di fare educazione di questo Paese. Come siamo arrivati in Florida è una storia lunga che nasce molti anni fa quando una famiglia americana con un bambino piccolo (mamma Julia, papà Pat e il figlio Luciano) venendo in vacanza in Italia, a Tenno, ha iniziato a conoscere la nostra scuola dell'infanzia e a farvi frequentare il proprio figlio per alcuni periodi. Tra Julia, le insegnanti e la Presidente è nata così negli anni un'amicizia che si è mantenuta nel tempo, con visite regolari e scambi di esperienze didattiche. Julia Musella infatti è proprietaria di una scuola dell'infanzia a Pampano Beach (a circa 40 km da Miami) che segue personalmente e di una nel New Jersey, che visita regolarmente. Julia è attenta alle innovazioni, molto interessata a conoscere le nostre esperienze per cercare di introdurre cambiamenti nella propria realtà. Negli ultimi anni il suo interesse per il nostro sistema si è fatto sempre più forte e questo l'ha portata a visitare diverse scuole dell'infanzia trentine e a chiedere di poter approfondire molti aspetti riguardanti l'organizzazione delle scuole, la gestione, la didattica. A spingerla a documentarsi ulteriormente e a conoscere bene la cornice di riferimento della Federazione e il nostro modo di fare scuola sono stati soprattutto gli ultimi progetti attivati, "Piccole guide per grandi scoperte" e "Il Concilio dei bambini".

Progettualità in viaggio per inediti incontri

Riconoscendo l'originalità, la potenzialità educativa e l'innovazione didattica di questi come di altri progetti della Federazione, Julia ci ha così invitato a partecipare a un Convegno a Orlando, in Florida, organizzato ogni anno dall'Associazione FLAAYC, a cui la sua scuola aderisce, per raccontare agli insegnanti, ai dirigenti e ai politici presenti all'interno di una delle diverse sessioni di lavoro il nuovo progetto "Il Concilio dei bambini", che ha suscitato in Julia un interesse particolare. L'idea era quella di portare oltre Oceano un pezzo della nostra esperienza e di far conoscere il modo in cui lavoriamo, il senso e



Esperienze di sonorità proposte ai bambini



United way Center of Excellence in Early Education di Miami

il valore che come scuole federate diamo all'educazione dei bambini. E così è stato! Abbiamo colto forte interesse per il nostro intervento, coinvolgimento dei partecipanti e il desiderio autentico di capire, di conoscere, di mettersi a confronto con altre esperienze.

Interessanti sono state anche le esperienze riportate dagli altri partecipanti al convegno. Significativo in particolare l'intervento di Pilar Santamaria de Reyes, una figura splendida che è stata anche Ministro dell'Istruzione e docente universitaria. Il suo approfondimento ha riguardato l'esperienza del Giardino d'infanzia San Gabriel a Bogotá in Colombia, che ha tra gli obiettivi principali quello di offrire un'educazione per lo sviluppo integrale e armonico dei bambini e delle loro famiglie, con il fine di contribuire a migliorare le condizioni di vita familiare e il benessere della società.

Esperienze diverse, altri modi di fare scuola

Terminato il Convegno, salutata Orlando siamo state coinvolte nei giorni successivi in una interessante e intensa visita ad alcune scuole dell'infanzia della zona di Miami e di Fort Lauderdale, accompagnate da Julia e Pilar.

L'incontro con le scuole è stata certamente un'esperienza coinvolgente: eravamo concentrate su tutto per cercare di capire quello che ci veniva raccontato e quello che vedevamo con i nostri occhi.

Una prima differenza riguarda l'articolazione del sistema educativo. Se da noi ci sono i Nidi d'infanzia per la fascia d'età 0-3 e le scuole dell'infanzia per la fascia 3-6 anni, in Florida in una stessa scuola possono esserci bambini da 0 a 6 anni, che naturalmente seguono progetti differenziati. Si identificano sostanzialmente due tipologie: preschool (fino a 5 anni) e kindergarten (5-6 anni), che corrisponde da noi all'ultimo anno di scuola dell'infanzia e che lì invece è considerato già scuola, in quanto i bambini proseguono l'apprendimento della letto-scrittura.

Un'altra differenza evidente tra le nostre scuole dell'infanzia trentine e quelle della Florida sta nel fatto che i **genitori pagano una retta mensile poiché la quasi totalità delle scuole dell'infanzia è privata e le rette possono essere anche molto consistenti:** dipende dalla scuola, dai suoi accreditamenti, dall'offerta educativa.

Gli edifici in genere bassi, su un piano, a volte prefabbricati, sempre circondati da giardini con molte piante e orti, offrono aule interne molto dense di arredi, materiali didattici, con pareti piene di cartelloni, disegni, schede, documentazioni; gli spazi molto articolati e specializzati; tipologie diverse di insegnanti, con for-



B.B. International Preschool a Pampano Beach: l'atelier



La stanza della matematica

mazione ed esperienze varie e differenziate; tante scritte, sui mobili, sui materiali, sulle pareti: un **precoce accostamento alla lingua scritta in senso formale** che si desume anche dalle lettere dell'alfabeto esposte sulle pareti in quasi ogni aula e dalle schede didattiche diffusamente utilizzate.

Un dato che ci ha molto sorpreso è la **varietà di scuole presenti sul territorio**. Ci sono ad esempio scuole confessionali; ne abbiamo visitata una ebraica, posta in un quartiere abitato prevalentemente da ebrei, in cui oltre ai programmi tradizionali si portano avanti aspetti legati alla religione ebraica e si seguono le feste tradizionali; ci sono scuole frequentate solo da bambini neri, poste in quartieri abitati dai neri; ci sono scuole solo per bambini con bisogni speciali (special needs) in cui si seguono programmi specifici di apprendimento anche con la presenza di riabilitatori. Ci ha colpito e ci ha fatto riflettere molto vedere, in una di queste scuole, diversi bambini autistici insieme, separati dai compagni, per i quali è stato messo a punto un programma mirato di riabilitazione con materiali costruiti e predisposti *ad hoc*. Il confronto ci dà modo di capire e di riconoscere quanto le nostre scuole dell'infanzia siano riuscite a costruire negli anni una **cultura dell'integrazione e dell'inclusione, grazie alla quale tutti i bambini hanno gli stessi diritti e hanno l'opportunità di stare insieme, indipendentemente da differenze di religione, di cultura, di status sociale, di condizioni di salute**. La

convivenza di bambini che non hanno problematiche fisiche o mentali con bambini che hanno bisogni specifici a causa dei problemi di cui soffrono è per noi un valore così importante e consolidato che non riusciremmo nemmeno a immaginare una situazione diversa. E questo è profondamente legato al fatto di **considerare il gruppo dei bambini come risorsa e opportunità gli uni per gli altri e le diversità come stimolo e fonte di ricchezza più che come limite o impedimento alla realizzazione di sé**.

Certamente anche nelle scuole della Florida c'è rispetto nei confronti dei bambini e dei loro bisogni, attenzione verso i singoli. Molto viene fatto nella direzione della riabilitazione, dell'intervento mirato, attraverso attività specializzate, materiali anche sofisticati. Ma si tratta di un approccio diverso, di un modo differente di affrontare la diversità. Ci sono anche realtà in cui si parla invece di inclusione, in cui si nota lo sforzo di tenere insieme i bambini e di creare momenti di condivisione, anche se poi i bambini con bisogni speciali seguono, separati dagli altri, un percorso particolare tutti insieme, supportati anche da figure che si occupano di riabilitazione. Abbiamo visto, ad esempio, insegnanti parlare la lingua dei segni in pre-



La stanza della literacy



Alcuni spazi didattici per le attività

senza di bambini non udenti. Questo è sicuramente dovuto anche alla particolare organizzazione del sistema sanitario americano che non garantisce le stesse condizioni che in Italia e in particolare in Trentino sono date per scontate.

Un ulteriore elemento che connota le scuole che abbiamo visitato è la **forte spinta all'apprendimento e al raggiungimento di specifici traguardi cognitivi formali da parte dei bambini**. I vari enti di accreditamento presenti in Florida, ma anche in altri stati americani, fissano precisi parametri e risultati che le scuole devono conseguire. Pertanto gli insegnanti fanno valutazioni periodiche degli apprendimenti dei bambini, i quali fin da piccoli vengono immessi in un sistema competitivo, orientato alla prestazione e al successo. Se un bambino non raggiunge gli standard previsti dal programma può anche essere "bocciato" al kindergarten e non accedere alla scuola primaria. Questo dato, che naturalmente andrebbe approfondito per comprenderlo nella sua complessità, ci può aiutare a capire come sia invece importante **considerare la valutazione un processo che non sia limitato esclusivamente al singolo bambino, poiché il singolo non agisce in solitudine e avulso da un contesto**. Nella nostra accezione di valutazione, infatti, il bambino è considerato parte di un gruppo costituito da altri bambini e da adulti ed è in continua interazione con le persone e con l'ambiente, agendo in modo diverso a seconda degli stimoli e delle sollecitazioni che riceve. Parlare di valutazione secondo noi è quindi qualcosa di ben più complesso che chiama in causa tutti gli attori in gioco, i contesti e le esperienze attivati.

Un'attenzione importante che abbiamo colto nelle varie scuole visitate è nei confronti dei genitori. Tutte le scuole si pongono come obiettivo quello di **coinvolgere i genitori**, di renderli partecipi in alcune attività e occasioni, come ad esempio nel costruire qualcosa per la scuola. Nei giardini abbiamo visto strumenti musicali costruiti proprio dai genitori e altri segni tangibili della presenza delle famiglie nella scuola. Nella scuola ebraica di Temple Bet El, ad esempio, i genitori si erano attivati per organizzare a ottobre il mese del libro, in modo che nella scuola potessero essere esposti tantissimi libri, sia per i bambini che per i grandi, che poi si potevano acquistare. In alcuni casi vengono organizzate attività a scuola per le mamme e i loro bambini e vengono assegnati dei "compiti a casa" (homework) per coinvolgere i genitori rispetto a ciò che la scuola sta portando avanti.

C'è anche molta **attenzione agli spazi esterni delle scuole**: i giardini sono ben organizzati, con un equilibrio tra piante e giochi per i bambini. In alcuni casi abbiamo notato una bella articolazione degli spazi per offrire ai bambini opportunità diverse di movimento e di esplorazione. Ci sono spesso piccoli orti curati dai



Strumento di sonorità



La cura dello spazio esterno

bambini e tartarughe che girano indisturbate per il giardino. All'interno abbiamo notato spesso acquari per i pesci, gabbie con altri animali (serpenti, furetti, cavie ...), piante, fattori questi espressamente richiesti dai protocolli di certificazione e accreditamento. Si coglie inoltre una **sensibilità all'arte** che ci è sembrata importante: l'arte pittorica, per avvicinare i bambini ai grandi artisti e alle loro opere, ma anche la musica, che ci ha avvolto piacevolmente nel giardino della BB International Preschool di Pampano Beach.

Costante è la presenza di più lingue: c'è sempre sia l'inglese che lo spagnolo, data la configurazione particolare della Florida, vista la sua collocazione geografica. E poi spicca il patriottismo tipicamente americano, che prevede che anche i bambini piccoli siano introdotti alla conoscenza del Presidente degli Stati Uniti, della collocazione geografica del proprio Paese e della capitale; al rispetto per la bandiera americana presente ovunque.

Un'occasione di scambio su temi cruciali per le scuole

Il nostro viaggio in Florida si è concluso con la partecipazione a una Tavola rotonda, organizzata da Julia presso la sua scuola BB International a Pampano Beach il 20 ottobre.

Un'intera giornata dedicata al confronto e alla discussione su diversi temi cruciali per le scuole: il rapporto con le famiglie, la continuità tra kindergarten e scuola primaria, la valutazione degli apprendimenti, come attingere ai finanziamenti, la qualificazione del personale e lo sviluppo professionale. I partecipanti erano per lo più insegnanti, dirigenti, ma anche rappresentanti politici locali. **La prima parte della mattinata è stata riservata agli ospiti stranieri, tra cui appunto noi rappresentanti della Federazione, che abbiamo parlato della nostra istituzione,** di come siamo organizzati, della particolarità della gestione delle nostre scuole, del ritmo della giornata scolastica e dell'articolazione del progetto educativo, ma soprattutto dell'idea di bambino e di apprendimento che la nostra istituzione promuove. Anche in questo caso il nostro intervento ha suscitato curiosità e stimolato molteplici domande.

La giornata ha segnato il termine del nostro soggiorno in America. Il giorno dopo siamo ripartite per l'Italia felici per la bellissima esperienza e grate per l'opportunità che ci è stata offerta!

Ora toccherà a noi accogliere una delegazione della Florida che verrà in visita a giugno per conoscere le nostre scuole e comprendere da vicino come funzionano. Ma questa volta giochiamo in casa!



▲ a colloquio con
INTER-AGENDO SI IMPARA
Clotilde Pontecorvo

di Camilla Monaco

l'intervista

Clotilde Pontecorvo è professore emerito alla "Sapienza" Università di Roma. Si occupa da decenni di processi di acquisizione delle conoscenze e interazione sociale, di modalità interattive in contesti sociali significativi. Autrice di numerose pubblicazioni, ha fatto parte della "Commissione Saggi" istituita dal ministro Berlinguer. È presidente dell' *Associazione Contex*, di cui fa parte anche la Federazione provinciale Scuole materne di Trento.

Secondo te, quanto pesa oggi l'eredità di una visione stadiale, e tendenzialmente maturazionista, dello sviluppo del bambino?

Non sono sicurissima di conoscere gli studi più recenti su questa tematica, ma tendenzialmente, secondo me, questa eredità ha ancora un suo peso, soprattutto per quanto riguarda l'area del passaggio dallo stadio pre-operatorio all'operatorio concreto, che è marcato dalla padronanza del pensiero reversibile. Un esempio può essere quello del bambino che impara a conoscere il percorso dalla sua stanza da letto alla cucina: la reversibilità si padroneggia quando si è in grado di ricostruire verbalmente il percorso inverso. Si tratta di un costruito molto forte, che ha segnato molte delle ricerche fondamentali di piagetiani e post-piagetiani.

Per quanto riguarda appunto il pensiero piagetiano, dal tuo punto di vista quali sono oggi gli aspetti che possono essere considerati sintonici rispetto a una visione socio-costruttivista dello sviluppo e dell'apprendimento?

Secondo me, bisogna sempre ricordare che nello studio del ragionamento Piaget ha dato importanza alla dimensione collettiva e collaborativa, la stessa dimensione che è divenuta poi centrale nell'approccio vigotskiano. È interessante che il ragionamento – visto in una chiave collettiva – fosse importante già nella concezione piagetiana, nonostante Piaget sia diventato, diciamo così, famoso per la sua visione stadiale dello sviluppo cognitivo. Soprattutto nel mondo della scuola, inteso in senso lato, questa visione è entrata in maniera particolarmente forte, a mio avviso per ragioni di "facilità teorica".



Questo colloquio è stato realizzato secondo i principi dell'**intervista etnografica**, che intende la conversazione tra intervistatore e intervistato come un **evento fortemente interazionale**,

che evolve e si costruisce attraverso lo scambio situato tra i due partecipanti, in un'ottica di co-costruzione dei contenuti. Pertanto, trattandosi di un'interazione sociale a tutti gli effetti, il testo risultante deve essere considerato come un testo orale, caratterizzato – per sua stessa natura – da imprecisioni e ripetizioni.

Devo dire che l'influenza di questa parte del pensiero piagetiano è dovuta in modo particolare alla sua utilizzazione nell'ambiente educativo del Nord America. Sono stati gli studiosi statunitensi ad assumere per primi questa concezione dello sviluppo, perché era in un certo senso una visione facile e intuitiva, che ha avuto anche una somiglianza di stampo comportamentista, possiamo dire, che non va esclusa. L'approccio stadiale allo sviluppo cognitivo del bambino, così come Piaget lo aveva proposto, poteva essere visto infatti anche in una chiave comportamentista, che allora era così dominante nella teorizzazione nord americana. Ad ogni modo è una concezione che non può essere considerata sintonica a una visione socio-costruttivista.

Parlavi prima della dimensione collaborativa: dal tuo punto di vista perché è importante investire sull'apprendimento collaborativo nella scuola dell'infanzia?

Secondo me è importante in primo luogo perché c'è una grande disponibilità nei bambini piccoli alla collaborazione. E quindi è essenziale utilizzare questa dimensione collaborativa anche dal punto di vista dell'apprendimento, per la costruzione di conoscenze nuove: mi pare che questa sia una premessa fondamentale.

Quando si parla di collaborazione di solito si pensa immediatamente all'aspetto consensuale, del fare insieme, mettersi d'accordo, cooperare. Esiste però anche l'aspetto oppositivo, conflittuale, della collaborazione.

Ritengo che sia un aspetto cruciale, perché l'opposizione è una grande dimensione collaborativa: ci si appoggia all'altro, anche contrastandolo, e questo è un grande elemento di aiuto in termini di sviluppo e apprendimento. L'opposizione fa parte a pieno titolo della collaborazione e, nei bambini piccoli, questo è molto evidente: è quasi un processo naturale l'opporre a un'affermazione dell'altro, a un'azione che compie l'altro, quindi lo vedo come un elemento molto costruttivo.

E come mai secondo te, di fatto, un po' nel senso comune, un po' anche in ambienti educativi, si fa tanta fatica invece a considerare l'opposizione come una dimensione collaborativa?

Per una semplificazione legata a una visione adulta, in cui l'opposizione è meno accettata come un elemento collaborativo. Nei bambini piccoli, invece, è un elemento di grande supporto reciproco, perché l'affermazione dell'altro è più facile da contrastare ed è anche il punto di appoggio dei processi di co-costruzione della conoscenza. Negli adulti non è così: quella permeabilità che noi incontriamo



nei bambini piccoli, e che è fondamentale per la costruzione della conoscenza, è meno presente nel mondo adulto. Forse è proprio una proiezione adulta che porta alla difficoltà di cogliere la portata collaborativa dell'opposizione.

Diciamo che è una delle tante cose in cui dovremmo imparare dai bambini, probabilmente.

Ah, sì! Lo credo proprio, decisamente.

Parafasando un tuo famoso testo, che hai scritto insieme ad Anna Maria Ajello e Cristina Zuccheromaglio, mi viene da dire che, oltre che discutendo si impara, anche interagendo si impara.

L'interazione è la dimensione fondamentale che sta alla base della discussione, perché la discussione – che noi abbiamo osservato e studiato in quel testo che tu richiami – è basata proprio sull'interazione. L'interazione è la condizione essenziale perché ci sia una discussione. Una bambina di Reggio Emilia tanti anni fa, rispondendo alle insegnanti che le chiedevano "a che cosa servono le parole", disse che "le parole servono a litigare senza picchiarsi". Quindi litigare vuol dire opporsi, contrapporsi ed è molto interessante che una bambina di quattro anni abbia trovato una formulazione così efficace, di cui era evidentemente già molto consapevole.

Certo. E a proposito di interazione, qual è secondo te il valore aggiunto per i bambini, anche piccoli, dell'interagire all'interno di un piccolo gruppo?

Penso che il piccolo gruppo sia una facilitazione notevolissima, per tutti noi. Ad esempio, noi adulti, quando discutiamo via Skype, ci troviamo molto facilitati da un gruppo piccolo, che permette di tenere a mente facilmente il contributo dell'altro, per rilanciarlo, eccetera. Quindi mi pare che queste indicazioni debbano essere valorizzate nelle interazioni tra bambini, perché il piccolo gruppo è particolarmente significativo anche rispetto alla dimensione affettiva e relazionale. **Il piccolo gruppo è senza dubbio la dimensione ideale dell'interazione:** noi adulti in piccolo gruppo riusciamo addirittura a scrivere insieme qualche volta, che è una cosa abbastanza difficile normalmente. Articolare un ragionamento in collaborazione, anche attraverso la dimensione oppositiva, è possibile solo all'interno di un gruppo ristretto di persone. E tanto più questo vale per i bambini piccoli, che hanno una spiccata disponibilità – quella che io chiamo *permeabilità* – ad ascoltare e a confrontarsi





con il discorso dell'altro. Se il gruppo non è troppo grande, è più facile stare a sentire veramente le parole dell'altro, opporsi ad esso oppure collaborare in altre forme, ma comunque tenerne conto in qualche modo. Il piccolo gruppo è un contesto molto importante anche per gli adulti, quindi anche per gli insegnanti.

Stavo per chiederti proprio questo: per quanto riguarda l'insegnante, che si trova a interagire con un piccolo gruppo di bambini, anziché con un gruppo più grande, qual è il valore aggiunto?

Mi pare che il valore aggiunto è quello di poter prendere in carico il senso del discorso portato da ciascuno, e quindi più in generale l'intervento del bambino singolo, anche l'intervento non verbale, la gestualità, l'interesse, l'attenzione. **Sono tutte dimensioni che nel grande gruppo sono difficili da cogliere, mentre nel piccolo gruppo riescono ad avere un senso e possono essere valorizzate in modo adeguato.**



Prima accennavi alla dimensione formativa degli adulti: dal momento che, tra le altre cose, ci occupiamo anche di progettare i percorsi formativi degli insegnanti, quali suggerimenti puoi darci?

Darei il suggerimento di procedere in modo progressivo, non pensando che immediatamente si può capire tutto. È importante facilitare questa comprensione aiutando gli insegnanti a cogliere gli elementi rilevanti dell'intervento del bambino che, come dicevo, può essere benissimo un intervento non verbale, gestuale o di azione, e a valorizzarlo. Quest'ultima, dal punto di vista formativo, è una dimensione molto rilevante, perché è particolarmente importante valorizzare il contributo di ciascuno e di tutti, in forma progressiva, attraverso una gestione adeguata del piccolo gruppo da parte dell'insegnante. Sono fondamentali anche le proposte di contenuto interattivo che gli insegnanti possono fare e che possono discutere tra loro, in modo da coglierne la differente valenza. **In un certo senso si tratta di abituarsi a fare un'operazione di riflessione, anzi direi di auto-riflessione reciproca.** E in fondo il lavoro di gruppo degli adulti ha anche questa funzione.

Certo. Anche e soprattutto grazie a te, io ho imparato negli anni a conoscere il valore della videodocumentazione dal punto di vista formativo e auto-formativo. Ci dici qualcosa anche a questo proposito?



Il video ha un grandissimo valore. Prima di tutto, conserva il dato, il documento, e ci consente di ritornarci sopra e quindi non è un evento che scompare, ma un evento che resta, che si ferma e ci permette di fare un'auto-riflessione e, forse, di raggiungere progressivamente l'autocoscienza. In questo senso, come tu sai molto bene, è utile lavorare su quella che è la risposta che uno dà all'intervento di un altro. È quello che nell'Analisi del discorso chiamiamo *prendere in carico*, *l'uptake*, cioè in fondo il discorso collettivo si costruisce sul fatto che un determinato intervento viene raccolto da una seconda persona. E noi sappiamo che, per valutare la portata di un intervento o di un'azione qualsiasi, è importante osservare la reazione del gruppo o dell'altro individuo. Questa a me pare una delle cose più significative della ricerca sulle interazioni, che non a caso utilizza molto il video: la ricerca sulle interazioni ci indica che essa agisce in quanto c'è una risposta altrui, c'è un altro interlocutore che raccoglie, prende in carico, quel determinato intervento. **Penso quindi che il valore del video sia impagabile, non ha eguali.**



E che cosa ci dici della preoccupazione che il video possa alterare la "normalità"? È di solito una preoccupazione particolarmente presente in chi si accosta alla videodocumentazione per la prima volta.

Guarda, nulla è così alterante la situazione normale quanto l'interazione e l'interazione è una condizione essenziale per lo sviluppo e per l'apprendimento. Quindi, se noi videoregistriamo, non possiamo modificare le cose più di quanto non faccia una normale interazione. Io dico, un po' scherzosamente, che noi il teatro lo facciamo sempre, anche quando facciamo una piccola lezione, una piccola esplorazione. L'azione discorsiva, l'azione verbale, l'azione interattiva è il fattore che determina gli interventi e le risposte. L'interazione modifica il mondo, modifica i rapporti tra le persone, tra bambini e adulti, tra bambini e genitori, e dunque siamo dentro un universo che è un universo pirandellianamente teatrale, drammatico, che non può essere modificato dalla semplice accensione di una videocamera. Il teatro non è fatto da qualcosa di esterno, dalla presenza di luci più intense che favoriscono le riprese o da una finestra aperta: è fatto dalla presenza delle persone e dalla loro *intenzionalità collettiva*, per riprendere un concetto usato dal grande logico statunitense Quine. E questa intenzionalità c'è nel discorso sociale, nell'interazione, nel rapporto sociale, quindi non c'è possibilità che la videocamera alteri ulteriormente le cose. Certo, uno può dire "ma io non vorrei essere ripreso, perché non voglio che resti traccia del mio fare": questo è un problema che può riguardare gli insegnanti, però non in misura maggiore del loro fare collettivo quotidiano in una situazione educativa. **E i bambini, anche piccoli, sono molto consapevoli del**



"fare educativo" degli adulti. Ricordo una frase di una bambina di tre anni, una dei miei nipoti, che parlando di due sue insegnanti della sua scuola dell'infanzia mi disse *"guarda, Francesca è più buona, ma Renata è più brava"*. Questo voleva dire che lei aveva già gli strumenti per distinguere l'atteggiamento emotivo di due insegnanti dopo neanche un anno di scuola dell'infanzia. La cosa interessante è che la sua lettura era assolutamente centrata e aderente alla realtà.

Proprio a proposito degli adulti, l'ultima cosa che ti chiederei è: se dovessi rivolgerti direttamente agli insegnanti di scuola dell'infanzia, alla luce di tutto quello che hai detto finora, quali suggerimenti ti sentiresti di dare?

La questione che mi viene subito in mente è l'osservazione. Credo che sia un grande strumento, anche a livello formativo, ma è anche molto difficile osservare bene, nonostante non richieda una strumentazione particolare. Richiede, però, degli occhi aperti, una sensibilità di ascolto – perché osservare vuol dire anche ascoltare – verso quello che dicono bambini e adulti. Mi pare che sia lo strumento fondamentale della nostra formazione, a qualsiasi età, e quindi vale anche per gli insegnanti di scuola dell'infanzia. **Per questo suggerirei di mettersi in una disposizione di ascolto, di osservazione attiva e anche in una dimensione di riflessione, perché questo è il vero strumento per l'acquisizione di consapevolezza: l'auto-riflessione.** E poi sottolineo la necessità di riportare gli elementi di riflessione nel gruppo professionale e in quello formativo: credo che, anche dal punto di vista della formazione degli insegnanti, il piccolo gruppo sia la dimensione fondamentale. Suggerirei solo questo.

Grazie davvero.

A voi, di avermi ascoltato.





▲ ti parlo... mi ascolto

La relazione e le emozioni tra genitori e con i figli

di Mirella Salvadori

La Federazione provinciale Scuole materne di Trento e le scuole equiparate dell'infanzia a essa associate da sempre organizzano iniziative e attività che promuovono e sostengono il rapporto fra scuola, famiglia e comunità. Accanto a iniziative come colloqui, serate informative, incontri di sezione o gruppi intersezionali, la scuola dell'infanzia "Romani de Moll" di Borgo Valsugana quest'anno ha aderito a un percorso particolare con i genitori. Si tratta di un'iniziativa realizzata dal Settore Socio-Assistenziale della Comunità di Valle Valsugana e Tesino nell'ambito dei progetti di prevenzione e promozione sociale, in stretta sinergia con il progetto "Stazione famiglie", attivato con i due comuni di Borgo e Roncegno Terme. Il progetto è stato coordinato e seguito nelle sue varie fasi da Sonia Rovigo, educatore professionale, referente dei progetti di prevenzione e promozione sociale, che ha collaborato alla stesura del presente contributo.

Una rete per educare

Il percorso dal titolo "*Ti parlo...mi ascolto: la relazione e le emozioni tra genitori e con i figli*" è stato progettato e realizzato in stretta collaborazione con la scuola equiparata dell'infanzia di Borgo Valsugana condividendo scopi e contenuti e ha visto anche la partecipazione di alcuni genitori della scuola



esperienze
e
progetti



equiparata dell'infanzia di Roncegno. Iniziato con una serata di presentazione, si è sviluppato in cinque incontri ai quali si sono iscritti una ventina di genitori, condotti dallo psicologo Lorenzo Gios. **Visto il successo del primo percorso, tenutosi da fine gennaio all'inizio di marzo, verrà organizzato un ulteriore ciclo in aprile e maggio che ha già registrato altrettanti iscritti.**

Iniziative di questo tipo hanno una doppia valenza: da un lato lo scopo, condiviso con la Comunità di Valle, di sostenere la genitorialità, quindi di **rendere disponibile ai genitori un contesto nel quale possono sentirsi liberi di raccontare le loro esperienze, di fare delle domande**, di avere una persona che li guidi e li sostenga nei loro dubbi e nelle loro perplessità, ma anche che li aiuti a confrontarsi e a riflettere sul loro modo di essere genitori; dall'altro l'essere un'iniziativa rivolta a tutta la comunità, che vede la partecipazione di molti genitori della scuola dell'infanzia, ma anche di persone già coinvolte nel progetto "Stazione famiglie".



Orientarsi nella complessità

Il periodo che stiamo vivendo a livello socio-economico e politico è caratterizzato da molti cambiamenti che pongono **interrogativi, muovono ricerca e riflessioni** anche in ordine al tipo di supporto che le istituzioni possono offrire alla popolazione.

La Comunità Valsugana e Tesino si sta impegnando con l'attivazione di progetti di conciliazione famiglia e lavoro come il "Liberamente", o con progetti rivolti ai genitori con figli in fascia di età 0-6 anni, come "Stazione famiglie".

Il tutto nell'ottica del lavoro di rete nell'ambito del quale la scuola dell'infanzia di Borgo Valsugana si è inserita. Ciò assicura la possibilità di **creare nuovi spazi di incontro e sostegno, che risultano essere più vicini alla quotidianità della vita delle persone** rispondendo così in maniera maggiormente efficace e completa ai bisogni del singolo e del nucleo, stimolando ad esempio la creazione di reti di mutuo aiuto tra famiglie, riscoprendo il valore della relazione e della solidarietà. La famiglia, nonostante le difficoltà presenti, è ancora la forza principale della nostra società e **investire in progetti che coinvolgono le famiglie è un modo per sviluppare una cultura della comunità**, anche nell'intento di prevenire, contenere e affrontare il disagio sociale.



La scuola, come sempre, insieme ai bambini accoglie le loro famiglie e, in particolare oggi, si deve confrontare con tante realtà e idee di famiglia, di bambino, di genitore, di insegnante e di educazione.

Temi emergenti: la parola a Lorenzo Gios che ha condotto gli incontri



Essere genitori oggi

Vuol dire fondamentalmente avere un ruolo educativo nei confronti dei figli capace di "dare ai figli radici e ali", ovvero un senso di appartenenza, una base a cui appoggiarsi e allo stesso tempo la spinta per provare nuove strade a volte molto lontane da quelle che i genitori hanno percorso. Significa anche doversi confrontare con molti aspetti critici e a volte complessi.

Il primo aspetto rilevante è certamente la **gestione dei tempi**. Oggi i genitori devono far fronte, sia sul lavoro che a casa, a impegni e programmi che sono molto stretti. Questo **si riflette sulla comunicazione tra genitori e figli**, ma spesso anche nel rapporto tra i genitori. Gli stessi ruoli di padre e di madre, con i rispettivi impegni e le rispettive mansioni, sono cambiati molto negli ultimi decenni. La struttura della "famiglia tipo" si è trasformata, così come differenti sono le possibilità di aiuto e sostegno che una famiglia può trovare nella società o nella rete parentale. Questa situazione – che rappresenta in

parte una novità – richiede al genitore una notevole elasticità e prontezza.

Viviamo inoltre in una società che in apparenza ci concede molto, sembra essere molto permissiva e sembra porci poche regole, mentre a ben guardare non ammette errori, non ci concede di sbagliare, ci espone costantemente al giudizio.

Parola e ascolto

Sono i due concetti chiave espressi anche nel titolo del percorso: "Ti parlo ... mi ascolto", riferito al



fatto che siamo spesso abituati a parlare molto, ma meno ad ascoltare gli altri. **Parliamo agli altri, ma di frequente stiamo ad ascoltare solo noi stessi.** Questa modalità può portare a molte difficoltà nella comunicazione, specialmente tra genitori e bambini. A volte come genitori siamo talmente impegnati a far passare le nostre modalità, le nostre regole e idee ai figli, che non stiamo attenti anche ai più semplici messaggi che ci arrivano da loro, come uno sguardo, un pianto, un movimento delle mani, che possono invece essere elementi chiave da cogliere per capire il punto di vista del bambino mentre comunichiamo con lui.

Dall'altra però il titolo "Ti parlo ... mi ascolto" può essere letto anche in un modo alternativo. Mentre ti parlo io **posso prendermi il tempo per ascoltare "veramente" anche me, i miei bisogni, le mie emozioni, quello che in me sta nascendo nella comunicazione con te.**

Contesti indefiniti per famiglie in bilico

Una difficoltà particolarmente rilevante è poi quella di trovarsi in **un contesto sociale "liquido", per usare il termine che utilizzano spesso i sociologi nel descrivere la società moderna.** Le famiglie e la società stessa propongono un'infinità di modelli educativi e di comportamento, con forme sempre diverse e nuove. Ogni genitore può fare esperienza di quanti ambienti diversi (reali o virtuali) il proprio figlio viva. I punti di riferimento sembrano meno saldi e questo sicuramente può far perdere il senso dell'orientamento, tanto più se viviamo, come già accennato, **in una società che non ci permette di sbagliare.**

Ma un errore non è solo un errore. **Un "errore" è anche un segno che il nostro sistema, il nostro atteggiamento, in alcune circostanze "non funziona" con gli altri.** Nella comunicazione genitore-figlio è molto importante lavorare sugli errori, accettarli nella misura in cui sono uno strumento di crescita.

Dal punto di vista dei bambini

Dal punto di vista dei bambini una criticità condivisa è il trovarsi spesso con **genitori molto preoccupati della comunicazione con i loro figli.** Spesso come genitori ci sentiamo incerti, insicuri, preoccupati di fare bene. Questo a volte rende le cose meno semplici e lineari nella comunicazione.



Il percorso continua!

Un breve percorso questo, la prima tappa di un cammino fatto di nuovi incontri, arricchito dalla nascita di legami di sostegno e reciprocità, di nuovi spunti per affrontare con vivacità e creatività, proprio come fanno i bambini, lo splendido mestiere del genitore, il lavoro appassionante che permette a ognuno di noi di accompagnare i nostri piccoli lungo il sentiero della vita.

I partecipanti hanno intanto deciso autonomamente di incontrarsi una volta al mese per non perdere il sostegno reciproco e la possibilità di confronto costruttivo che hanno sperimentato.

Anche da parte di psicologi ed esperti dell'educazione si è provocato nei genitori il dubbio continuo, si è contribuito a creare un senso di incertezza rispetto alle proprie modalità di comportamento.

Ma i bambini spesso suggeriscono nuove e interessanti soluzioni per comunicare e stare nella relazione con i genitori. Forse la nostra difficoltà come adulti e genitori sta proprio nel lasciarci consigliare dai bambini, nel far uscire la creatività che li caratterizza, che può essere una risorsa anche e prima di tutto per noi stessi.

Genitori si interrogano

Un aspetto che ha caratterizzato questo percorso è la dimensione interattiva che si coglie dalle riflessioni dei genitori, raccolte tramite interviste e questionari e rielaborate in forma sintetica e ragionata con il contributo di Sonia Rovigo.

Un viaggio affascinante quello della coppia che diventa famiglia. Ma anche un percorso pieno di soste, incroci, ostacoli, ritmi incalzanti, ruoli diversificati; in tal senso, nella società attuale e nella vita quotidiana di ciascuno di noi, **gli affetti e le emozioni spesso non trovano quegli spazi e quei tempi da dedicare alla relazione, al confronto e alla condivisione**, che permettono una crescita armoniosa e completa di ogni individuo e una qualità di vita sufficientemente buona.

Ecco perché ritagliarsi uno spazio di incontro-confronto tra genitori col sostegno di un esperto diventa occasione privilegiata per fermarsi a riflettere.

Lo strumento del laboratorio in piccolo gruppo, con l'alternarsi di lezioni teoriche, accanto a simulate e role-playing ha permesso a ciascun genitore di **divenire maggiormente consapevole dei propri stili relazionali ed educativi**, di trovare nuovi strumenti di lettura e comprensione (basti pensare all'importanza del non-verbale, soprattutto con i bambini), di adottare nuove strategie di soluzione dei problemi.

Come riferito da alcune mamme presenti all'iniziativa, il percorso aiuta a **elaborare nuove modalità di rapporto**, che poi vanno fatte proprie e applicate nella quotidianità. Il clima di **accettazione e non giudizio** che si crea in questi gruppi permette inoltre a ognuno di potersi aprire, confrontare e intraprendere percorsi di crescita e cambiamento, talvolta difficili, ma diretti a un miglior equilibrio personale e relazionale.



www.fpsm.tn.it

Attenzione ai linguaggi e nuova veste grafica per il sito internet della Federazione

di Viviana Brugnara

La comunicazione, ai giorni nostri, si diffonde tra le persone appoggiandosi a **molteplici e diversificati strumenti** – tecnologici, informatici, cartacei – e ci aiuta a divulgare e a far circolare una quantità enorme di conoscenze.

Un sito internet è un mezzo di comunicazione fondamentale per chi vuole presentarsi e far conoscere la propria attività; mezzo che, a ragione, può essere definito strategico per diversi motivi.

Infatti il sito è uno strumento flessibile che si adatta alle esigenze di chi lo gestisce per **interfacciarsi con diversi utenti**, ma che deve rispondere anche alle differenti esigenze di chi lo visita per reperire informazioni. Può essere aggiornato frequentemente, in tempi estremamente ridotti, addirittura in tempo reale. **È dinamico perché integra più canali comunicativi: scritti, visivi e multimediali.**

La Federazione provinciale Scuole materne già da oltre quindici anni dispone di un proprio sito, importante canale di comunicazione con Enti gestori, insegnanti e genitori. Costante è stato in questi anni infatti l'**impegno nell'aggiornare e rendere dinamica la comunicazione** attraverso vari canali e con diversificate modalità e linguaggi.

In questa direzione va la revisione del sito che negli ultimi mesi ha coinvolto un gruppo di lavoro nella progettazione e messa *online* di diversi contenuti, curandone costantemente gli aggiornamenti.

L'Assemblea annuale della Federazione è stata l'occasione per presentare ufficialmente il nuovo sito.



esperienze
e
progetti

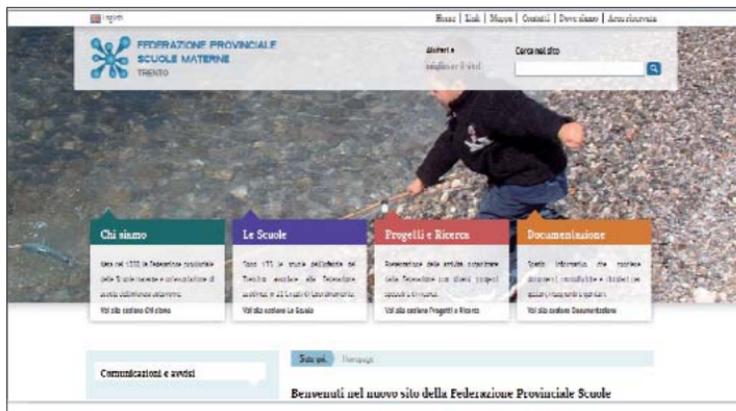


"Una revisione e un *restyling* - come ha sottolineato il Presidente Giuliano Baldessari nella sua relazione - al fine di migliorare la circolarità di comunicazione e creare rete e reciproco scambio all'interno del Sistema".

Il portale *web* si mostra con nuove immagini in dissolvenza inerenti al mondo dell'educazione e dell'infanzia che fanno da sfondo alle pagine.

Il *layout* è completamente rinnovato, più dinamico e con contenuti aggiornati e organizzati secondo **categorie specifiche** per rispondere al meglio alle ricerche e alle esigenze dei diversi utenti.

Entrando nella *home page* risaltano, in alto, i quattro blocchi tematici: chi siamo, le scuole, progetti e ricerca, documentazione, contrassegnati **da colori specifici per facilitare e accompagnare il visitatore all'interno delle diverse sezioni**.





dalle
scuole



● ALBIANO, CEMBRA, CLES, MECHEL Esperienze di partecipazione

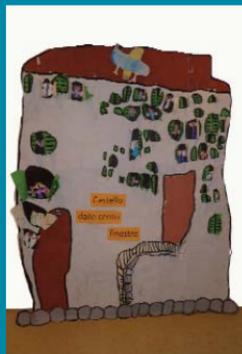
Esistono tradizioni, eventi popolari, occasioni di incontro molto sentiti in paesi o centri urbani nei quali la partecipazione comunitaria è molto viva. Diverse scuole dell'infanzia sono coinvolte regolarmente in tali momenti di festa, creando così un legame forte tra ciò che i bambini vivono all'interno e all'esterno della scuola.

Si tratta soprattutto di **valorizzare e condividere percorsi didattici che hanno una portata culturale di notevole spessore**, assieme ad altri progetti pensati, nati e costruiti ogni giorno dai bambini, i quali hanno così la **possibilità di veder riconosciute le loro esperienze**.

È un esempio la tradizionale uscita dei bambini di **Cembra** alla festa di San Pietro che si festeggia il 29 giugno, ricorrenza del patrono della "contrada", occasione questa che negli ultimi tre anni si è trasformata nel momento di presentazione ufficiale delle "Piccole guide per grandi scoperte".

A partire dallo scorso anno anche la scuola di **Albiano** ha colto l'occasione della manifestazione di maggio, dedicata alla rievocazione di mestieri e tradizioni di un tempo, per presentare le due "Piccole Guide". Passando dalla valle dell'Avisio a quella del Noce, possiamo trovare anche qui esempi di questo tipo. A inizio estate a Cles, presso Palazzo Assessorile, è stato organizzato un evento da parte dell'assessorato comunale alla cultura e istruzione, in cui **le scuole di tutti gli ordini e gradi del capoluogo di valle si sono presentate alla comunità**,





dando così visibilità ad alcuni progetti rappresentativi delle proprie scelte educative. Le scuole equiparate dell'infanzia di Mechel e Cles hanno quindi avuto la possibilità di far conoscere la propria realtà pedagogica e organizzativa. Le insegnanti di **Mechel** hanno presentato ed esposto i progetti "Piccole Guide" e "Art Journaling", esperienza quest'ultima realizzata durante l'attività del prolungamento d'orario.

La scuola di **Cles** invece ha proposto laboratori creativi con materiali naturali, mostrando così lo stile laboratoriale che caratterizza la progettualità della scuola.

Un ruolo decisivo è svolto in queste iniziative dagli Enti gestori e dai Comitati di gestione delle scuole. Spesso sono infatti questi i soggetti che si interfacciano con istituzioni e associazioni del posto, cercando così un aggancio e facendo delle proposte concrete di partecipazione a manifestazioni pubbliche. Il coinvolgimento dei bambini in un percorso di partecipazione attiva, di interazione viva

e costruttiva con il territorio può nascere infatti solo nel momento in cui gli adulti credono in questo, cercando e trovando nel contesto di appartenenza momenti di incontro, tempi di scambio di esperienze e di possibilità di stabilire e curare relazioni.





dalle
scuole

● **RONCHI** Concorso di idee "L'insegna della nostra scuola": bambini e genitori creano

In occasione della ricorrenza del 40° anniversario della sua fondazione, la scuola dell'infanzia di Ronchi ha presentato l'esito di un concorso di idee per la realizzazione dell'insegna da fissare sull'edificio che ospita la scuola.

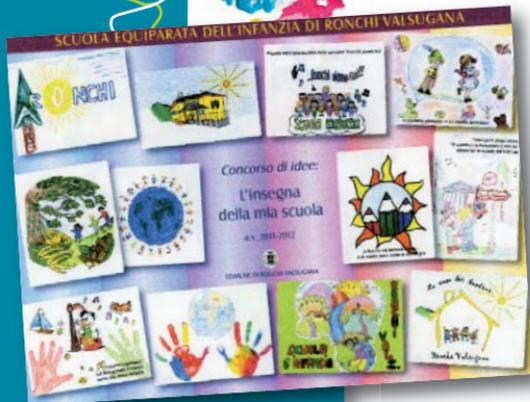
Il concorso è nato nell'ambito di una serie di **iniziative volte a favorire e incrementare la partecipazione attiva dei genitori alla vita della scuola**, nonché a rafforzare l'identità e la visibilità della stessa nell'ambito comunitario.

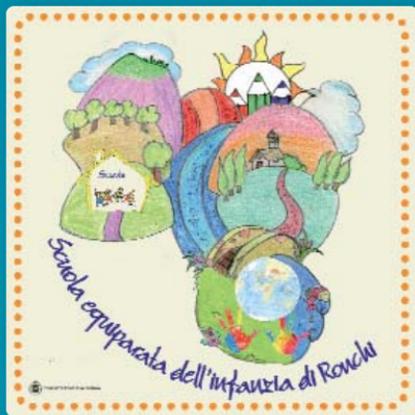
Rilevante e fondamentale è stata la riflessione di tutto il Consiglio direttivo, con il supporto della coordinatrice Viviana Boratti, sul piano del valore della scuola e del suo pieno significato come patrimonio educativo e culturale della comunità; valori e significati che, anche a fronte di una scuola monosezionale, si è voluto rilanciare e consolidare come segno della vitalità e qualità che anche una scuola piccola può esprimere e rappresentare.

Si è trattato di un **lavoro di "progetto e pensiero"**, di **"arte e creazione"** realizzato nell'ambito familiare, dove i genitori con i loro bambini hanno inventato, pensato, disegnato, fatto ipotesi su quale sarebbe potuta essere l'insegna più significativa per la loro scuola.

Il progetto è stato pensato come "concorso di idee", al quale hanno partecipato quasi tutte le famiglie e al termine del quale un'apposita commissione ha analizzato le varie opere.

Data la ricchezza e bellezza dei lavori pervenuti, e la presenza di particolari si-





gnificativi che caratterizzavano le varie rappresentazioni, è stata compiuta la scelta di creare una specie di "disegno integrato", mettendo insieme dettagli e parti di alcuni disegni particolarmente rappresentativi.

Per dare il giusto valore e riconoscimento a ciascuna creazione è stato realizzato un pannello comprensivo di tutti i disegni, esposto all'interno della scuola.

L'insegna esterna è composta da uno sfondo – che è tutta la parte di paesaggio – che è sembrata caratteristica sia perché molto colorata e quindi vicina al mondo dell'infanzia, sia perché presenta elementi naturali realmente esistenti nel paese, sia perché **l'acqua che scorre richiama anche lo scorrere del tempo, dei percorsi che fanno i bambini, di ciò che avanza e si muove.**

La scuola è stata invece ripresa da un altro disegno, per la particolarità di essere stilizzata, perché richiama nella forma un po' rotondeggiante quasi due **braccia che "accolgono"** e perché vi è la presenza dei bambini.

Il sole con le matite è frutto di un altro disegno ancora, e si è presentato particolarmente significativo perché – come da spiegazione riportata sul disegno stesso – "...le matite sono come **le montagne**". Esse richiamano inoltre uno degli strumenti – le matite colorate – sempre presenti nelle attività educativo/didattiche dei bambini.

Lo stralcio di prato verde con i pini (sulla sommità di una delle due colline) è stato tratto dallo stesso disegno che raffigura la scuola stilizzata e rappresenta il Colle San Marco, quindi uno degli **elementi distintivi del contesto di Ronchi** e che si osserva realmente e direttamente anche dalla scuola.

La raffigurazione del mondo, con le mani di un bambino che lo sostengono, è un ulteriore disegno, che riporta come spiegazione originale **"il futuro del mondo è nelle mani dei bambini"**, quasi a voler avvolgere Ronchi e la sua scuola materna, pensandola inserita nel mondo.



idee
per
crescere

gli uccelli

Germano Zullo e Albertine, Topipittori, 2010

a cura di **Silvia Cavalloro**

Un uomo, alla guida del suo camion, attraversa ampie distese su una lunga strada fino a giungere sul bordo di un precipizio. Qui, di fronte a quello che si presenta come un ostacolo al proseguimento del suo viaggio e che scopriamo invece essere esattamente il luogo ricercato, l'uomo svela l'inatteso carico: un folto e variegato stormo di uccelli che viene liberato nel cielo perché tutti possano prendere il volo. Ma tornando al proprio camion l'omino si accorge che un piccolo uccello è rimasto e non vuole volare. **È necessaria una pausa, darsi tempi di avvicinamento, confidenza e conoscenza.** Condividere questo spazio permette alla fiducia reciproca di farsi strada aprendo a un finale con un nuovo, inatteso e docilmente spiazzante passaggio narrativo. In formazione con le insegnanti questo albo illustrato si è rivelato particolarmente efficace per sostare con attenzione sui sottili e profondamente evocativi passaggi dell'accompagnamento reci-

abc

Le parole in tasca:

Scaffolding

È un termine introdotto dallo psicologo statunitense Jerome Bruner negli anni '70, che significa letteralmente *impalcatura*. Si tratta di strategie volte a sostenere il bambino quando deve portare a termine un compito che non è in grado di svolgere da solo. È un concetto pensato per l'apprendimento scolastico, ma possiamo estenderlo a tutte le età e a moltissimi ambiti della vita quotidiana. Può riguardare l'acquisizione di un'abilità, come camminare o andare in bicicletta, oppure riferirsi a competenze più complesse come saper elaborare e realizzare un progetto, saper fare ipotesi o imparare a collaborare con gli altri. Rappresenta il processo di orientamento e direzionalità di chi è più esperto, collaborazione che però deve evolvere fino a sparire quando crescono le competenze di chi sta apprendendo, fino a divenire autonomo.



proco tra i due personaggi protagonisti di questa **storia di incontro, crescita reciproca e conquista di una nuova autonomia e identità**. Un viaggio caldo e pieno di "inattesi imprevisti" nella straordinaria avventura e ricchezza che ogni incontro con l'altro può portare, dove chi aiuta è infine aiutato e chi apprende diventa poi fonte di promozione dell'altro. Il testo permette di aprire riflessioni sull'importanza del **dettaglio**, della rilevanza dei **piccoli gesti**, degli sguardi che tessono la possibilità di nuovi modi di essere in relazione.



MATERIALI DI APPROFONDIMENTO

<http://vimeo.com/39607290>

Giulia Mirandola, Ilaria Tondardini, a cura di. Catalogone 2010, *Un minuscolo dettaglio*, pag. 30-33. Topipittori

<http://www.topipittori.it/it/catalogoni>