



AltriSpazi abitare l'educazione

RIVISTA TRIMESTRALE

n. 5 - giugno 2013



il progetto educativo personalizzato

uno strumento per l'inclusione
scolastica



nuovi approcci alle diversità

contesti e micro-pratiche
per accogliere e valorizzare



Maxi Ooh! Spazio 0-5 al MUSE

la scoperta inizia dai
sensi



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 Degasperì 34/1 38123 Trento

tel. 0461 382600 - fax. 0461 911111

e-mail: altrispazi@fpsm.tn.it

 questo periodico è associato all'Unione Stampa Periodica Italiana

registrato presso il Tribunale di Trento

aut. n. 374 del 19.04.82

TRENTO UNOEDIZIONI

sommario - sommario

sommario

editoriale

■ diversità e differenze: dall'eccezione alla norma

primo piano

■ Il progetto educativo personalizzato

■ pentolini, diversità, resilienza

■ Maxi Ooh! La scoperta inizia dai sensi

l'intervista

■ a colloquio con Michele Lanzinger

esperienze e progetti

■ Insieme si può

■ Incontri ravvicinati con gli albi illustrati

dalle scuole

idee per crescere

■ a caccia dell'orso



▲ editoriale

editoriale - editoriale

Diversità e differenze: dall'eccezione alla norma

di Lucia Stoppini

Il **passaggio da integrazione a inclusione** va marcato ed evidenziato perché porta con sé un cambio di marcia, di registro: ci muoviamo dentro un **processo in continua e di continua** costruzione che coinvolge tutti coloro che sono implicati nei processi educativi e sociali.

La riflessione che alimenta questi processi riguarda innanzitutto il **significato delle differenze**, chiama in causa uno **sguardo attento all'incontro** con l'altro, con gli altri; un incontro che ci "costringe" a ripensare ai nostri modelli culturali, ai nostri dispositivi "di risposta" che vanno trasformati per conoscere l'altro; è un confronto non scontato, mai garantito: l'altro porta con sé il suo tempo e la sua parte di misura dell'incontro.

La diversità, le differenze, non solo sono la norma nel mondo sociale e naturale ma, addirittura, costituiscono la condizione che permette l'apprendimento e l'innovazione. La diversità è quindi una risorsa, non un problema: **conviene a tutti e ciascuno ne è portatore**. L'eterogeneità caratterizza la realtà in ogni sua forma ed espressione, ne determina l'essenza e il cambiamento: dare rilievo alle differenze sapendo includere è quindi l'attenzione professionale che ci dobbiamo porre per permettere alla scuola di svolgere adeguatamente il suo mandato sociale e istituzionale. L'approccio alle diversità come fondamentale antidoto sociale all'omologazione richiede, infatti, di adottare una visione che **rivaluta le risorse dei bambini e degli adulti in interazione** e, chiaramente, non riguarda solo chi, per qualche ragione, è in difficoltà o ha delle difficoltà. **La diversità nutre l'identità personale di ciascuno** e i processi che ne configurano la complessa e difficile costruzione. Ha implicazioni professionali proprie dentro un approccio orientato a trattare educativamente le differenze in una prospettiva di risorsa e arricchimento.

Queste le riflessioni, le convinzioni, le consapevolezze che, all'interno di una precisa visione antropologica e pedagogica, hanno fortemente motivato e guidato la scelta della Federazione di promuovere un momento



editoriale - editoriale

seminariale – dal titolo "Diversità: vincolo o risorsa educativa?" – per fare il punto, con i professionisti dell'educazione che lavorano dentro e per le scuole associate, sulle differenze, sul modo in cui ci confrontiamo con esse e sulle vie attraverso le quali le sappiamo "sfruttare".

Da tempo, da sempre, la Federazione ha una particolare attenzione, anche in termini evolutivi, all'accezione di diversità. E grazie anche alla presenza di uno staff di professionalità e ruoli diversi fra di loro, sia sul piano scientifico sia sul piano istituzionale, ci siamo fatti carico di un impegno molto importante che ci ha consentito di affrontare, di mettere a fuoco questa tematica in termini di attualità scientifica, pedagogica e socio-culturale in senso lato. **La norma e non l'eccezione, la realtà, la vita delle nostre scuole, delle nostre sezioni, dei nostri contesti educativi, oltre che evidentemente sociali, è costituita di diversità e di differenze, di alterità.** Semplicemente perché parliamo dal presupposto che ogni persona è un'identità, un'entità specifica, speciale, quindi diversa rispetto a ciascuna altra persona e a ciascuna altra identità. Possiamo parlare delle nostre realtà scolastiche, delle nostre sezioni, come **comunità di diversi**: l'azione che noi educatori dobbiamo mettere in atto all'interno delle nostre scuole – in termini di sempre maggiore adeguatezza, di sempre maggiore competenza professionale – deve quindi essere **un'azione che non emargina "il non uguale"**, non considera il diverso come un vincolo, come un pericolo rispetto alla propria identità e alle proprie sicurezze acquisite, deve essere orientata a considerare la diversità e le differenze come risorse.

"La diversità, le differenze sono una ricchezza". Fin troppo frequente e facile questa dichiarazione! E di certo, per noi educatori, non lo è e non lo può essere. Non ci possiamo permettere di fermarci in superficie, di non entrarci fino in fondo per far sì che davvero le differenze lo siano o, comunque, lo diventino, una ricchezza. Non può diventare una sorta di paravento che legittima un'accezione di diversità che ignora le implicazioni legate ad alcune tipologie di diversità/difficoltà che sono oggettivamente complesse e pesanti, implicanti professionalmente, emotivamente e psicologicamente. Non vogliamo certo nasconderci, **non ignoriamo la fatica che ci si trova quotidianamente a fare nel momento in cui ci sono situazioni oggettivamente difficili** da gestire e delle quali è difficile anche farsi carico. Non deve essere uno slogan dentro il quale "rifugiarsi" rispetto a una realtà che c'è, che è concreta.

Quando però si assume e si affronta la diversità in termini adeguati, competenti e con serenità professionale, è possibile investire collegialmente, istituzionalmente, personalmente con una progettualità accogliente e inclusiva. Una progettualità necessaria e possibile, che ci consente di non essere omologanti, ma rispettosi, aperti, disponibili nei confronti dell'alterità.

Ed è importante "conquistare" questa consapevolezza competente; è importante che ci impegniamo a starci – dentro questa sfida educativa – con attenzione, con sensibilità, con curiosità professionale, con profondità di pensiero.





il progetto educativo personalizzato

Uno strumento per l'inclusione scolastica

primo piano

Riferimenti normativi

L'istituzione, l'ordinamento e il funzionamento delle scuole dell'infanzia della Provincia Autonoma di Trento sono disciplinati dalla Legge provinciale 21 marzo 1977, n.13. La scuola dell'infanzia, in materia di integrazione scolastica, si attiene alla legge 13, in particolare all'art.8; inoltre, pur non essendo scuola dell'obbligo, fa riferimento alla Legge 5 febbraio 1992, n. 104, "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate" e, ancora, per favorire l'integrazione e l'inclusione degli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES), alla Legge provinciale 7 agosto 2006, n.5.

di Tatiana Filomeno

Tra gli strumenti dell'integrazione scolastica, la legge 104, "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate", parla di Piano Educativo Individualizzato (PEI), cioè di un progetto operativo interistituzionale tra operatori della scuola, dei servizi sanitari e sociali, in collaborazione con i familiari che dovrebbe contenere finalità e obiettivi didattici, itinerari di lavoro, metodologie, tecniche e verifiche, modalità di coinvolgimento della famiglia. Tutto questo da definire entro il secondo mese dell'anno scolastico e da verificare con frequenza, possibilmente trimestrale, con verifiche straordinarie per casi di particolare difficoltà.

L'individualizzazione e la personalizzazione sono due possibili approcci progettuali. Un Piano Educativo Individualizzato mette in atto strategie diverse per avvicinare il più possibile l'allievo agli obiettivi comuni. Più nello specifico si riferisce al grado di adeguatezza dell'istituzione scolastica alle caratteristiche degli studenti, cioè alla misura in cui ogni bambino viene messo nelle condizioni di poter acquisire le competenze curricolari. Quindi si tratta di un adattamento dell'insegnamento alle caratteristiche individuali.

Un Progetto Educativo Personalizzato (PEP) diversifica il percorso educativo anche negli obiettivi, si riferisce alla costruzione di un percorso personale e differenziato e utilizza nello specifico strategie didattiche finalizzate a garantire a ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva. Ciò attraverso



La differenza tra PEI e PEP

PEI: diversifica nei contenuti i programmi e le competenze specifiche (il riferimento è la Legge 5 del febbraio 1992, n. 104). L'individualizzazione assicura l'uguaglianza delle opportunità di educare. Si fonda su strategie didattiche tendenti ad assicurare a tutti gli alunni il raggiungimento di competenze fondamentali, diversificando le modalità di insegnamento in relazione alle specifiche caratteristiche degli alunni.

PEP: diversifica le metodologie, i tempi e gli strumenti nell'attuazione del programma scolastico comune della classe (il riferimento è la Legge Moratti del 28 marzo 2003). La personalizzazione valorizza le diversità di ciascuno. Si fonda su strategie didattiche finalizzate a garantire a ogni alunno una propria forma di eccellenza cognitiva attraverso possibilità di coltivare i propri talenti e di raggiungere traguardi diversi di apprendimento.

strategie che favoriscono la coltivazione del talento, dei punti di forza e delle preferenze di ogni studente. Uno dei presupposti della personalizzazione dell'insegnamento è la realizzazione di un adeguato contesto didattico.

Che cos' è il Progetto Educativo Personalizzato

Il Progetto Educativo Personalizzato è un contenitore di osservazioni, di pratiche, di riflessività. L'osservazione attenta e consapevole dell'agire umano appare fondamentale per la comprensione delle capacità emergenti e per la valorizzazione delle potenzialità del bambino. Si tratta di uno strumento di programmazione delle attività didattiche che deve tradurre, in pratica, le modalità di integrazione dell'alunno in situazione di disabilità o di disagio in classe. Parliamo di osservazione sistematica quando essa non è occasionale, è intenzionalmente inserita in un progetto educativo documentato e verificabile, con l'obiettivo di ricavare informazioni dettagliate e attendibili. Tutto ciò **richiede all'insegnante la capacità di delimitare il campo di osservazione** dell'agire umano e del contesto in cui i vari comportamenti si presentano più facilmente. Questo anche osservando gli antecedenti e conseguenti che causano, mantengono, estinguono il comportamento, tenendo conto dei feed-back negativi e positivi che il gruppo offre. Tutto ciò consente di monitorare anche i più lievi cambiamenti dei bambini, **con attenzione alle dinamiche che il soggetto instaura nelle sue relazioni interpersonali e il tipo di comunicazione che viene attivato** all'interno della classe. L'osservazione delle difficoltà e del disagio permette inoltre la programmazione di strategie educative personalizzate.

Nella stesura del PEP vengono descritti analiticamente gli interventi didattici, gli interventi favorevoli l'integrazione nel gruppo e gli indicatori-base espressi nella valutazione finale.

Il PEP prevede un processo educativo e varie forme di attività didattiche in un contesto di apprendimento.

L'apprendimento è un processo storicamente e culturalmente situato, per cui occorre intervenire didatticamente sul contesto fornendo gli strumenti simbolici della cultura e creando occasioni per il loro uso significativo. Quindi la didattica dell'inclusione è sempre una didattica della cultura e lo sviluppo stesso dei bambini è funzione dell'apprendimento culturale (Vygotskij, 1990).

Di fronte ai bisogni educativi di alcuni bambini, gli insegnanti si trovano nella necessità di elaborare



forme di didattica personalizzata. In generale questo significa costruire obiettivi, attività didattiche e atteggiamenti educativi attenti alle specifiche particolarità di quel bambino, ponendo particolare attenzione ai suoi **punti di forza, dai quali si potrà partire per impostare il lavoro**.

La personalizzazione rimane un concetto più ampio di quello di individualizzazione. Si tratta di accompagnare il processo di crescita personale nel senso di prestare attenzione alla storia di ciascuno, al suo modo di essere e alle sue intenzionalità; ciò significa **guardare l'altro nella sua differente e diversa singolarità**, laddove la differenza e la diversità sono caratteri costitutivi dell'essere umano. Personalizzare, dunque, non è né un modello né una tecnica didattica, appare piuttosto un principio educativo.



A cosa serve il PEP

L'approccio alla diversità è un approccio orientato a trattare il significato educativo delle differenze in un'ottica inclusiva. L'espressione "integrazione scolastica" è stata ormai sostituita dal termine "inclusione", intendendo con quest'ultimo il processo attraverso il quale il contesto scuola, con i suoi diversi protagonisti, assume la caratteristica di un ambiente che risponde ai bisogni di tutti i bambini. **L'idea di inclusione a cui ci si riferisce è quella di un processo in continua costruzione che implica tutti coloro che sono coinvolti in ambito educativo e sociale.**

Il PEP è uno degli strumenti per l'inclusione scolastica che ci "costringe" a ripensare ai nostri modelli culturali, alle nostre pratiche e strategie di intervento che andranno trasformati per accogliere la diversità.

Dal punto di vista didattico, dunque, **emerge l'importanza delle dinamiche discorsive non solo perché consentono il confronto con l'alterità, ma anche perché valorizzano l'imprevisto, la proiezione diacronica delle esperienze, la sistematizzazione dell'eterogeneità.**

Per valorizzare il potenziale di ciascun bambino, un ruolo determinante viene giocato da fattori contestuali; essi rappresentano "l'intero background della vita e della conduzione dell'esistenza di un individuo". Ne consegue che "ambienti diversi possono avere un impatto molto diverso sullo stesso individuo con una certa condizione di salute" (OMS, 2001). Nello specifico, la disabilità è la conseguenza o il ri-



sultato di una complessa relazione tra la condizione di salute della persona e i fattori personali e ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive. Quindi **definire la disabilità in senso "relativo" al contesto significa intraprendere un vero e proprio progetto culturale**. Nel PEP l'intervento educativo auspicato è quello in grado di modificare i fattori ambientali che, nel limitare l'attività e nel restringere la partecipazione, riducono la performance e la capacità di azione del soggetto. I fattori contestuali vanno modificati per valorizzare il potenziale di attività di ciascuno, perché l'attività è funzione della cultura, come del resto le interazioni interpersonali sono parte integrante dell'obiettivo delle attività.

L'interrogativo che un PEP deve generare è: "In che modo i fattori contestuali possono essere modificati per valorizzare il potenziale di attività di ciascun bambino?" I concetti di contesto, discorso, prospettiva, costruzione e collaborazione, divengono dispositivi didattici per la strutturazione di ambienti basati sulla partecipazione e dunque volti all'inclusione scolastica.

L'ambiente educativo in termini di contesto è una comunità di apprendimento, di collaborazione, di pratica e di ricerca, volto a favorire la negoziazione sociale tra pari, ma anche a facilitare la negoziazione interna individuale. Per dirla con Bruner (1992) è la negoziazione di significati che si generano e si comprendono solo attraverso un'attività "collaborativa" condivisa con altri esseri umani.

La formazione degli insegnanti

Per lavorare sul processo di inclusione scolastica **la Federazione accompagna le insegnanti attraverso una formazione specifica per la realizzazione del PEP**, curata e progettata dall'Unità specialistica Integrazione Scolastica - Settore Ricerca, Formazione e Servizi pedagogici.

Il presupposto da cui si parte in formazione è che la costruzione del PEP non dovrebbe mai essere delegata unicamente all'insegnante supplementare; **tutti gli insegnanti devono essere partecipi perché l'inclusione riguarda ogni ambito della vita scolastica**. Infatti il punto di partenza rimane sempre il Progetto di Scuola, condiviso e pensato per tutti i bambini.

Nel contesto formativo l'accento viene posto in particolare sulle caratteristiche principali di questo strumento progettuale. Il PEP riassume fasi molto importanti del processo di conoscenza del bambino e dell'intervento didattico. Il suo luogo naturale è la scuola, e le fasi che articola e coordina sono la diagnosi



funzionale, il profilo dinamico funzionale, l'orientamento rispetto alle attività, ai materiali e ai metodi di lavoro più opportuni, la valutazione del processo educativo-didattico. Si pone, dunque, come uno strumento o, meglio, come una pratica molto complessa che dovrebbe orientare la prassi educativa, evitando giudizi, valutazioni e classificazioni dello sviluppo del bambino.

Il PEP non è una semplice documentazione da produrre alla stregua di un resoconto burocratico; **alla base di una didattica inclusiva deve esserci innanzitutto una cultura dell'inclusione che evita il rischio di cristallizzazioni e di standardizzazioni. La differenza è una risorsa da valorizzare.** L'intento, dunque, non è partire da criteri standard, per il raggiungimento di un obiettivo minimo, perché altrimenti si tratterebbe di omologazione. Le differenze vanno rispettate, ma non per portare tutti i bambini verso un percorso comune, ma per creare una scuola che porti all'eccellenza, in cui ogni bambino possa avere uno spazio di successo.



Riferimenti bibliografici

Bruner, J.S., *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.

OMS, *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*, Trento, Erickson, 2001.

Vygotskij, L.S. (1923/1934); trad. it. *Lo sviluppo psichico del bambino*; trad. it. a cura di Villa, A., Roma, Editori Riuniti, 1973.



▲ pentolini, diversità, resilienza

Costruire nuovi approcci alle diversità nella scuola dell'infanzia

di **Marzia Saglietti**

primo piano

“Diversità: vincolo o risorsa educativa?” è il tema del seminario che si è svolto a Trento presso il Teatro S. Marco il 18 . 4 . 13 promosso dalla Federazione con lo scopo di porre all'attenzione alcuni elementi di cornice e una riflessione di prospettiva rispetto al significato di diversità e inclusione. L'approfondimento si è avvalso del contributo di Cristina Zuchermaglio e di Giuseppe Scaratti, consulenti scientifici della Federazione; di Tatiana Filomeno, responsabile tecnico dell'Unità specialistica Integrazione scolastica del Settore Ricerca, Formazione e Servizi pedagogici della Federazione; di Marzia Saglietti, ricercatrice e collaboratrice della Federazione e delle insegnanti delle scuole equiparate dell'infanzia di Fondo e di Mechel. All'interno della nostra rivista daremo ampio spazio alla documentazione di tale appuntamento articolandolo in tre contributi. Iniziamo con questo numero dando spazio a un percorso di ricerca-intervento realizzato da Marzia Saglietti insieme alla scuola dell'infanzia di Fondo.

I pentolini non sono certo uno strumento educativo di per sé, non c'è da preoccuparsi. Qui sono utilizzati come **metafora di ciò che ci portiamo dietro, le difficoltà e le debolezze** che ci impediscono di andare avanti con velocità e speditezza, che si incastrano e ci complicano la quotidianità ma che possono trasformarsi in risorse per l'azione. L'immagine si riferisce all'albo illustrato *Il pentolino di Antonino* di Isabelle Carrère (cfr. recensione in *AltriSpazi* n. 1, p. 29) che si presta in maniera particolarmente calzante a far immedesimare il lettore (adulto e bambino) nel protagonista della storia che si muove maldestramente trascinando un pentolino attaccato al suo piede. L'aiuto ad Antonino arriva attraverso un personaggio-guida, Margherita, che gli fa scoprire i suoi punti di forza e gli insegna a giocare con le proprie diversità in modo tale che, dopo la separazione fra i due, Antonino potrà continuare da solo senza nascondersi ma utilizzando forze e criticità in maniera creativa.

L'albo illustrato ha quindi dato il titolo all'intervento proposto da chi scrive insieme alle insegnanti delle scuole equiparate dell'infanzia di Fondo e di Mechel all'interno del seminario “Diversità: vincolo o risorsa educativa?” promosso dalla Federazione. In questa occasione insegnanti e formatrice hanno potuto mostrare come **la valorizzazione della diversità richiede alcuni passaggi di senso**



sperimentati sia in formazione – nel percorso “Diversità e contesti educativi” che ha coinvolto i circoli di Cles 1, Cles 2 e Val di Sole –, sia nelle prassi educative e organizzative a scuola.

Accogliere la diversità per dar vita a nuovi contesti

Uno dei più importanti snodi concettuali è la considerazione che tale questione richiede una **visione sistemica che tematizza, decostruisce e valorizza la diversità** degli adulti, quelle dei professionisti dell'educare (insegnanti), dei membri dell'Ente gestore, dei volontari e delle famiglie che vivono la crescita dei figli insieme alla scuola, non solo dei bambini. In secondo luogo, la diversità di grandi e piccoli hanno bisogno di essere comprese all'interno di un paradigma teorico-metodologico che le accolga considerandole

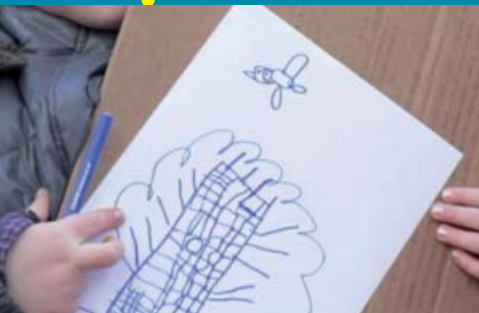
parte di una fondamentale eterogeneità socio-psicologica che ci chiama ad **assumere un atteggiamento flessibile, situato e centrato sulla costruzione di contesti educativi specifici** come, ad esempio, attività in piccolo gruppo, esperienze calibrate sulle zone di sviluppo prossimale del gruppo di bambini, proposte educative per rilanciare il contributo di ogni bambino.

Diventa particolarmente importante essere consapevoli delle teorie con cui si guarda lo sviluppo dei bambini. **Le teorie non sono neutre, ma informano le nostre pratiche di interazione e di costruzione dei contesti educativi, nonché le specifiche possibilità date ai bambini.** Considerare le diverse normalità (Fruggeri, 2005) come parte dello sviluppo culturale delle persone e dei gruppi (Rogoff, 2004) permette in questo modo di apprezzare le diversità non attraverso stereotipi, pregiudizi o pratiche escludenti e ghettizzanti (ancora presenti nelle scuole!) ma come un elemento di rilancio delle nostre ineliminabili differenze.

Infine, occorre tenere in considerazione che tutto questo è possibile e che richiede di partire da una **consapevolezza che rilanci le micro-pratiche educative** in sezione e si allarghi quindi a tutti gli

“Un bambino difficile. Un'etichetta che a volte nasconde l'alibi di non riuscire a creare dei contesti educativi che possono dare al bambino la possibilità di giocare in ruoli diversi”.

Carmen Odorizzi
scuola dell'infanzia di Mechel



altri elementi della vita quotidiana a scuola: l'intersezione, i momenti del pranzo, le routine, i giochi dei bambini, le letture proposte a scuola, le riunioni in collegiale, le riunioni con i genitori, le feste, gli incontri dell'Ente gestore.

Aprire nuove domande per modificare le pratiche in atto

All'interno del seminario Carmen Odorizzi della scuola dell'infanzia di Mechel ha guidato l'assemblea nella **lettura ragionata dell'albo, ponendo alcuni importanti interrogativi di senso della nostra azione educativa quotidiana**: siamo in grado di vedere non solo il pentolino dei nostri bambini ma anche le loro conquiste e capacità? Siamo consapevoli che le nostre visioni, osservazioni, azioni non sono neutre, ma creano categorizzazioni e ruoli sociali specifici per i nostri bambini? Come ci rapportiamo alla disabilità? Con paura, con orrore, tematizzandone i lati anche leggeri? Inoltre, come possiamo aiutare i bambini a costruire nuovi approcci, più resilienti, alle loro diversità? Come costruiamo nuove possibilità e contesti per loro, pensando non solo alle difficoltà ma anche ai punti di forza?

Le domande della collega conducono alla seconda parte dell'intervento che dopo un'introduzione teorico-metodologica si immerge nella narrazione della sperimentazione promossa attraverso il progetto di ricerca-intervento "Intercultura in pratica", finanziata dalla Fondazione Caritro che negli scorsi

Osservando gli alberi i bambini hanno scoperto che erano tutti diversi: c'era l'albero con il buco scavato dal picchio, quello con il tronco che si divideva a metà, c'era l'albero alto e sottile [...]. Anche i fili d'erba che abbiamo raccolto nel prato di primavera erano molto diversi, magari molto simili tra loro però due identici non siamo riusciti proprio a trovarli [...]. Siamo poi passati ad analizzare le diversità dei bambini e abbiamo scoperto che anche i bambini erano diversi l'uno dall'altro per l'aspetto ma anche perché ognuno di loro faceva le cose in maniera diversa: rotolare, disegnare, parlare, esprimersi [...] proprio perché ognuno di noi lascia una traccia del tutto personale. [...] L'aver esplicitato, l'aver reso visibili queste specialità di ognuno è stato davvero importante per tutti i bambini. [...] Le specialità di ognuno esplicitate sono diventate una ricchezza per tutti.

Sabrina Battisti
scuola dell'infanzia di Fondo



due anni ha interessato in particolare la scuola dell'infanzia di Fondo.

L'obiettivo dell'intervento era quello di **portare l'esperienza della scuola che si dipana in più punti e a più voci per rendere giustizia a un policromo affresco sociale**. Le tracce utilizzate per la presentazione sono state le seguenti: a) il lavoro sulle diversità con il gruppo dei bambini di 5 anni; b) l'intervento con uno di questi bambini, per rilanciare il suo pentolino; c) il lavoro interculturale con le famiglie; d) i passi e le ricadute della tematizzazione delle diversità all'interno della scuola, fra colleghe e con il personale.

L'esperienza del gruppo dei bambini passa attraverso le parole di Sabrina Battisti che ha permesso di porre in evidenza la trasversalità dell'approccio alle differenze e i suoi risvolti di senso. Partendo dall'osservazione della natura **i bambini sono stati guidati nella considerazione dei diversi punti di vista con cui si guarda il mondo** (lingue, culture, espressioni di sé, competenze) che a loro volta permettono di "fare cose" specifiche nel mondo. I bambini sono stati guidati alla consapevolezza rispetto alle proprie personali "specialità" (il nome ce l'hanno suggerito loro, preferendolo a diversità). Tutto questo attraverso un approccio che non reifica le peculiarità ma le rende capaci di potersi evolvere e modificare nell'incontro con gli altri e con nuove consapevolezze. Diversità e resilienza – cioè capacità di resistere a esperienze e dati negativi, sviluppando competenze riflessive e traendone esiti positivi – si evolvono con noi. L'intervento ha quindi mostrato come i bambini sappiano stare in un approccio che valorizza il loro contributo personale nel mondo e che non permetta di nascondersi dietro presunte visioni monolitiche o imm modificabili.

La testimonianza di un approccio educativo resiliente è stata illustrata in particolare attraverso il racconto dell'intervento educativo realizzato con Antonino – il nome è fittizio – con cui **le insegnanti hanno sperimentato "nuovi occhi" per valorizzare le capacità del bambino nel contesto grup- pale**. Le colleghe Veronica Chilovi e Tiziana Turri hanno permesso di contestualizzare l'azione edu-

"Allora mi sono detta che se io mi sento forte e talvolta orgogliosa della mia diversità, perché non provare a far sentire anche a lui la positività del suo essere diverso?"

Veronica Chilovi
scuola dell'infanzia di Cles



"Il percorso che abbiamo svolto ci ha aiutato anche a riconsiderare il ruolo della famiglia perché soltanto costruendo una solida alleanza educativa tra l'istituzione scuola e la famiglia è possibile creare una comunità responsabile della crescita di tutti i bambini. Come? Noi ci siamo aperte all'ascolto delle famiglie, abbiamo accolto le loro proposte e le loro richieste e ci siamo messe in gioco sia professionalmente che personalmente per creare nuovi percorsi educativi. Questa apertura al confronto e al dialogo ha permesso la costruzione di una vera e propria rete che si attiva per incontrarsi nelle differenze, differenze che possono essere di varia natura. Ad esempio differenze di storia, di vissuti, di legami, di codice linguistico. In un tessuto sociale così sensibile e attento, tutte le differenze possono trovare spazio a piccoli passi".

Elisa Rosa
scuola dell'infanzia di Fondo



cativa intrapresa, raccontando il bambino, valorizzandolo nelle sue risorse e non puntualmente categorizzarlo in maniera negativa, lasciando anche intravedere le loro difficoltà professionali nei suoi confronti e le riflessioni maturate nel percorso formativo sulle "diversità a scuola".

Quali risultati si sono ottenuti attraverso questa micro-pratica resiliente? Quali riflessioni possono essere considerate utili per il lavoro educativo quotidiano?

Anzitutto la considerazione che anche **attività e micro-pratiche rivestono un ruolo estremamente importante per la quotidianità dei bambini a scuola**. I nostri strumenti, le azioni, le osservazioni, i

contesti educativi che costruiamo insieme a loro possono permettere (o meno) ai bambini di guardare se stessi come persone capaci, che possono mostrare ciò che sanno fare, che possono costruire e imparare con e dai coetanei e non solo dagli adulti.

L'intervento al seminario formativo si è poi concentrato sui contesti che si possono costruire insieme agli adulti, famiglie, colleghe, operatori d'appoggio, volontari.

Elisa Rosa ha illustrato all'assemblea la sperimentazione dei laboratori fra genitori e insegnanti, costruiti e messi a punto nell'esperienza di ricerca-intervento "Intercultura in pratica" (cfr. AltriSpazi, n.2, 2012). I progetti nascono dalla consapevolezza che **educare non è un compito scisso fra professionisti e genitori**: è un obiettivo comune in un contesto complesso che ci chiama a dare risposte, a costruire – per tentativi ed errori – una cornice di senso per i nostri bambini all'interno di una visione sistemica e sociale della genitorialità e dell'educazione. Utilizzando il costruito dell'alleanza educativa (o rete) fra scuola e famiglia sono stati sperimentati quattro specifici gruppi che tuttora continuano a lavorare e incontrarsi per creare un contesto maggiormente inclusivo. Essi hanno l'obiettivo di gestire insieme la complessità educativa facendo rete attorno alla scuola dell'infanzia, che in quest'ottica nel nostro sistema diventa una testimonianza attiva e concreta dell'essere scuola della

"Cosa ci ha dato Antonino? Ci ha fatto scoprire come cambia la visione di un bambino se gli diamo possibilità di giocare nuovi ruoli diversi e di vivere esperienze e situazioni che gli permettano di raccontare meglio ed esplicitare qualità prima nascoste. Ci ha dato nuovi occhi per poter andare sicuramente oltre la prima impressione, sempre stimolate dalla curiosità di capire e conoscere meglio ogni bambino".

Tiziana Turri
scuola dell'infanzia di Fondo

**Albi illustrati "testati sul campo" e consigliati per affrontare una visione resiliente delle diversità:**

Il pentolino di Antonino di Isabelle Carrère, Edizioni Kyte.

Beniamino di Lynne Rickards e Margaret Chamberlain, Edizione Il Castoro.

Una zuppa di sasso di Anais Vaugelade, Babalibri.
Che strano uccellino di Jennifer Yerkes, Orecchio Acerbo.

Marilena è una balena di Davide Cali, Sonja Bougava, Terre di Mezzo.

comunità. La collega ha illustrato gli obiettivi e la gestione degli interventi congiunti, che vanno dalla costruzione e mantenimento di un orto interculturale alla tematizzazione delle diversità linguistiche delle famiglie che affriscono alla scuola, all'organizzazione congiunta dei momenti di festa, alla costruzione di una biblioteca di albi illustrati, racconti, libri sull'educazione, alla lettura dei papà e delle mamme a scuola.

L'obiettivo esplicito è quello di far entrare i genitori a scuola perché possano sperimentarsi come testimoni di un incontro possibile con le altre culture familiari – quindi anche diverse da quella italiana – e poter in questo modo costruire insieme ai bambini, alle insegnanti, alle altre famiglie e ai volontari della scuola un contesto accogliente e pensante. **Occorre fare intercultura più che parlarne, così come occorre giocare un ruolo come educatori di tutti i bambini della comunità**, indipendentemente dal loro percorso e dalla loro provenienza.

Il contributo conclusivo, quello di Clara Graziadei, ha ulteriormente sviluppato la questione della presa in carico delle diversità fra adulti, concentrandosi sulle implicazioni del lavoro delle insegnanti in collegiale e con gli operatori d'appoggio della scuola, a supporto dell'importanza di un'ottica sistemica nel lavoro educativo. Fare intercultura, insomma, si può: richiede dedizione, apertura al conflitto possibile, alla negoziazione, alla presa in carico delle diversità: non solo quelle più evidenti – linguistiche, somatiche, culturali – ma soprattutto quelle di senso, di interazione ed educative che ci rendono tutti inevitabilmente ibridi. Se l'ibridazione ha questi colori e possibilità, che ibridazione sia!

"In questo ci sono stati dei riscontri? Sì, eccome, perché ciascuna si è rivista alla luce di queste riflessioni condivise. Abbiamo colto questo primo tratto del percorso soprattutto come un gesto di cura nei confronti di noi stesse e dei nostri colleghi. Ci siamo viste con occhi nuovi nello stare con i bambini. Abbiamo tirato fuori i nostri pentolini per usarli meglio con i bambini e con i colleghi. Il risultato più bello è che è nata una nuova modalità di dialogo tra noi, un dialogo più mirato, meno tirato e affrettato, più sciolto e vero".

Clara Graziadei
scuola dell'infanzia di Fondo

Riferimenti bibliografici

- Fruggeri L. (2005), **Diverse normalità**. Roma: Carocci.
Mantovani G. (2004), **Intercultura**. Bologna: Il Mulino.
Rogoff B. (2004), **La natura culturale dello sviluppo**. Milano: Cortina.



▲ Maxi Ooh! la scoperta inizia dai sensi

Al Muse uno spazio 0-5 per promuovere relazioni, sollecitare interazioni, liberare creatività

primo piano

di Silvia Cavalloro e Lorenza Ferrai

Un suggestivo intreccio tra conoscere e agire attraverso proposte di exhibit multimediali, giochi interattivi, sperimentazioni. Si presenta così il Muse, nuovo Museo delle Scienze, che vedrà la sua prima giornata di apertura al pubblico con una ventiquattre dalle 18 alle 18 dei prossimi 27 e 28 luglio. **Evoluzione, ambiente, innovazione, biodiversità, sperimentazione** sono gli elementi caratterizzanti di questo straordinario progetto culturale.

L'architettura, firmata Renzo Piano, richiama la verticalità alpina e ha fatto di "trasparenza" e "gravità zero" i due concetti centrali per uno **spazio concepito** come luogo aperto che vuole essere prima di tutto esperienza sociale di incontro, interazione, partecipazione attiva alla costruzione della conoscenza.

Tra le varie occasioni di coinvolgimento che il museo attraverso i suoi molteplici spazi intende offrire sicuramente rilevante è "**Maxi Ooh!**" **spazio dedicato ai bambini della fascia di età 0-5**. La Federazione provinciale Scuole materne ha partecipato fin dalle prime fasi di lavoro al project team appositamente istituito dal Muse allo scopo di sviluppare un progetto per l'area infanzia che fosse fortemente innovativo.

La collaborazione tra Museo e Federazione, che sarebbe meglio chiamare **partnership** – in quanto si fonda sull'intento comune di **creare confronto tra professionalità e sensibilità diverse per offrire alla cittadinanza e alla comunità** (non solo locale) **occasioni di crescita e scambio culturali** –, è nata ormai sette anni fa e ha coinvolto la Federazione nella realizzazione sia di alcuni progetti specifici di interesse del



Foto di Alessandro Gadotti



La vision

"Il MUSE è un invito a partecipare al dialogo tra natura, scienza e società".

La mission

"Ente della Provincia Autonoma di Trento ha il compito di interpretare la natura a partire dal paesaggio montano con gli occhi, gli strumenti e le domande della ricerca scientifica, cogliendo le sfide della contemporaneità, invitando alla curiosità scientifica e al piacere della conoscenza per dare valore alla scienza, all'innovazione, alla sostenibilità".

Alla scoperta del MUSE

L'itinerario principale ha come inizio la terrazza del MUSE per la visione dall'alto del paesaggio circostante: la città, il fiume, le montagne, l'orizzonte, il cielo. Poi il percorso continua dal quarto piano alla serra tropicale:

- +5 Terrazza
- +4 Alta quota, esplorazione
- +3 Natura alpina
- +2 Geologia delle Dolomiti
Protezione civile
Mostre temporanee
- +1 Preistoria alpina e sostenibilità
Planetario
Fablab
Biolab
Meeting room
- 0 Ingresso
Area bambini Maxi Ooh!
Museo interattivo
- 1 Evoluzione
Biologia
Mostre temporanee
Serra tropicale

Museo sia di iniziative particolari che si inserivano nei programmi di apertura delle attività museali nel mese di settembre di ogni anno. A partire da questi primi e già molto interessanti spazi di partecipazione si è costruita la condivisione della progettazione dell'area Maxi Ooh! del nuovo MUSE.

Maxi Ooh! è stato concepito da subito come uno **spazio alternativo e sperimentale**. Uno spazio per stupire e appassionare, capace di attivare consapevolezza attraverso l'azione e la relazione. Perché la relazione è il concetto portante, il filo rosso che si declina nella scoperta di se stessi e delle potenzialità del proprio corpo che si apre all'ambiente per un'esplorazione e sperimentazione che non avvengono in solitudine, individualmente, ma interagendo sia con l'adulto che accompagnerà il bambino, sia con gli altri adulti e bambini presenti nello spazio. Perché **la conoscenza è incontro tra differenze che producono differenza, è comunicazione, interazione, partecipazione attiva**. Nasce insieme agli altri, grazie agli altri; dal condividere contesti e dalla "provocazione" che tali contesti attivano in ciascuno e nel gruppo nell'incontro.

Anche per questo il pubblico di *Maxi Ooh!* è costituito da *babult*, coppie di bambini (baby) e di adulti accompagnatori (adult). L'opportunità è poter sperimentare spazi e attività vivendo esperienze che hanno anche l'attenzione a creare situazioni e modi nuovi di stare insieme.

Uno spazio che si attiva grazie alle azioni di chi lo abita

Maxi Ooh! si presenta come uno spazio in attesa, neutro nei colori – la trasparenza del vetro, il bianco e l'ecru di pareti e arredi, le tinte calde del pavimento in bamboo – neutro nelle linee, nelle sollecitazioni. Uno spazio in attesa. In attesa di essere abitato. È proprio questa la caratteristica principale di questo ambiente concepito come **un luogo in cui nulla accade se qualcuno non interagisce con spazi, oggetti, altre persone**.

Maxi Ooh! rappresenta infatti uno spazio che permette di **sperimentare i sensi attraverso i sensi**, mettendo a disposizione dei bambini contesti che offrano esperienze diverse di come il proprio corpo e, quindi, le azioni e i pensieri che attraverso di esso prendono forma entrano in contatto con l'ambiente, lo modificano, contribuiscono a costruirlo attraverso l'interazione.

Lo spazio prende colore, si muove, restituisce suoni e segni in dialogo con il pensare, il fare, l'agire di chi lo abita. È un contesto immersivo che mette al centro il bambino e la relazione



Intervista a Samuela Caliarì

Responsabile Attività per il pubblico e nuovi linguaggi del Museo
Coordinatore del Project Team di Maxi Ooh!

Quali sono gli elementi che rendono Maxi Ooh! uno spazio fortemente innovativo tra gli spazi dedicati alla prima infanzia?

Abbiamo cercato di creare un ambiente unico e originale, che proponesse esperienze non replicabili altrove, dove sia accompagnatori che bambini si sentano partecipanti attivi. Ciò che accade infatti generalmente nei musei è che o i bambini siano molto coinvolti e l'adulto sia la presenza che accompagna, o viceversa. Nell'elaborazione del nostro progetto abbiamo invece tenuto contemporaneamente presente il punto di vista di entrambi, cercando di offrire possibilità di esperienze interessanti per tutti. Ci piacerebbe che questo spazio potesse permettere di sperimentare un nuovo modo di stare insieme, originale, diverso.

Un altro elemento fortemente innovativo rispetto ad altre aree dedi-

adulto/bambino per creare e personalizzare l'ambiente con le proprie esperienze rendendolo unico e divenendone protagonista.

Lo spazio, 200 mq di superficie delimitato su tre lati unicamente da pareti di vetro una delle quali apre la vista al verde e all'acqua circostanti, è caratterizzato dalla presenza di **tre sfere dedicate a differenti ambiti di esperienza sensoriale**. Una sfera è dedicata a esperienze di tatto e movimento, l'altra a esperienze sonore, mentre la terza ospita una interactive toilet dove trovano posto i servizi igienici. Anche quest'ultima area non si è voluta concepire come semplice area tecnica, ma come luogo di esperienza: i flussi d'acqua, i sanitari con le loro linee e forme, gli spazi interni, il gioco di luci e riflessi rispondono all'azione, al movimento, all'intenzionalità.

Tema trasversale alla sfera tatto e movimento e alla sfera sonora è il **rapporto con la tecnologia**. Un rapporto intelligente che vede nella tecnologia un mezzo, uno strumento in più per conoscere, un'opportunità per sollecitare, provocare, dare forma ai pensieri. Maxi schermi riprodurranno graficamente tracce sonore provocate dalla voce e dai suoni o presenteranno paesaggi che evocano ambienti marini o mutevoli foreste, dove gli elementi si modificano con il movimento dei bambini. Una tecnologia intuitiva, sperimentabile senza istruzioni o induzioni, reattiva, che favorisca e sottolinei la percezione del soggetto di essere lui a guidare la tecnologia intervenendo, col proprio corpo in movimento e con la propria voce e sonorità corporea, sulla realtà.

A conclusione della fase di sperimentazione e di gioco **sarà possibile portare via traccia dell'esperienza** come ad esempio la stampa della visualizzazione grafica del suono prodotto.

Gli spazi liberi dell'area non occupati dalle sfere accoglieranno zone per il relax, per offrire la possibilità di allattare o scaldare biberon, zone dove sarà possibile giocare e sperimentare grazie ad altre postazioni interattive dislocate nello spazio.

“Di-vertire” per divertirsi: proposte originali per bambini competenti

L'area infanzia del Muse si presenta – nelle forme, negli arredi, negli allestimenti – come certamente inusuale rispetto a quanto siamo abituati ad aspettarci pensando a spazi dedicati ai bambini. Non si sono



cate alla fascia 0-5 è la presenza significativa della tecnologia, che abbiamo scelto convintamente fosse parte dell'esperienza proposta. Una tecnologia nuova, diversa, adatta a tutti, immediatamente intuitiva, la cui risposta cambia a seconda dell'utilizzo che ne fa chi interagisce con essa.

Come quest'area infanzia ha trovato credito e spazio dentro l'architettura progettuale complessiva del MUSE?

Stiamo partiti da una ricerca a livello europeo e mondiale di ciò che i musei offrono all'infanzia e nella maggior parte dei casi questi spazi sono fruibili a partire dai due anni. Questo è dunque un progetto pilota che potrà essere riferimento per altre realtà, progetto che ha trovato da subito molta condivisione, al punto che nelle varie fasi di avanzamento dei lavori è raddoppiato lo spazio fisico messo a sua disposizione. L'esigenza di tenere presente la fascia 0-2 è emersa con chiarezza nelle varie occasioni di ascolto che, grazie all'iniziativa "Secondo me", hanno coinvolto la cittadinanza. Su circa mille intervistati il 40% ha richiesto un'attenzione specifica ai bambini molto piccoli.

Come siete riusciti a far dialogare le tante differenti professionalità che hanno costituito il Project Team?

Il contributo di ognuno è stato preziosissimo. Come tutte le collaborazioni e contaminazioni ha richiesto molti raccordi, ma siamo arrivati a un progetto davvero complesso e integrato. Ogni posizione è stata presa in considerazione e quando abbiamo scartato qualcosa lo abbiamo fatto per scelta, insieme, dopo aver attentamente valutato le differenti opzioni.

È stato un percorso entusiasmante e il poter confrontare con voi pedagogiste è stata un'esperienza indimenticabile, anche per la vostra particolare disponibilità e attenzione. Mi sono sempre sentita sostenuta e incoraggiata, sapendo di poter contare sulle vostre specifiche competenze professionali.

C'è stata una grandissima attenzione negli allestimenti interni. Cosa avete voluto comunicare anche attraverso scelte estetiche particolari e di qualità?

Innanzitutto il desiderio di offrire un ambiente unico, che bambini e adulti non ritrovassero nei luoghi abitualmente frequentati. Il criterio estetico, riferito al bello, ma anche al curioso, all'inusuale, è stato un elemento che ci ha fortemente guidati nelle scelte di interior design anche se l'abbiamo sempre coniugato con la funzionalità, altro criterio irrinunciabile.

voluti infatti richiamare gli ambienti familiari della casa, dei servizi educativi della prima infanzia o degli allestimenti tipici delle aree bambini di luoghi pubblici quali ad esempio parchi o biblioteche.

La scelta fatta richiama una chiara esplicitazione dell'**idea di bambino** che è stata condivisa in tutti i passaggi progettuali e realizzativi e che è stata così sintetizzata dal gruppo di lavoro: *"Bambini intelligenti e raffinati, precisi e creativi, severi ed esigenti, disinteressati alle cose semplificate, 'da piccoli'. Bambini grandi nelle attese, grandi nei desideri, grandi nel loro modo di conoscere la realtà; che guardano con occhi aperti e lucidi - non languidi - e con testa libera - non vuota - quanto di interessante, non scontato, arricchente, sfidante hanno già visto e mai visto, già sentito e mai sentito, già toccato e mai toccato, già annusato e mai annusato, già assaggiato e mai assaggiato: le cose che conoscono e quelle che non conoscono perché, comunque, ne intuiscono la grandezza e, al tempo stesso, la vicinanza".*

L'idea è quella di creare un'atmosfera piacevole e capace di restituire tranquillità e possibilità di concedersi del tempo per esplorare e conoscere usando i sensi, il corpo e, a partire da questi, le emozioni e le intuizioni: la testa, quindi.



IL PROJECT TEAM DELL'AREA INFANZIA

COORDINATORE: Samuela Caliarì
 MTSN: Fulvia Guerini, Marina Galetto,
 Elisabetta Demattio, Maristella Groppa
 FPSM: Lorenza Ferrai, Silvia Cavalloro
 D.I.PAT: Claudia Bevilacqua, Anna Tava



▲ a colloquio con

Michele Lanzinger

di Silvia Cavalloro

l'intervista

Michele Lanzinger geologo e dottore di ricerca in Scienze antropologiche è direttore del Museo delle Scienze di Trento dal 1992. Nell'ambito della diffusione della cultura scientifica ha sviluppato iniziative nel settore dell'educazione, delle mostre temporanee e dell'informal learning. Ha curato direttamente l'organizzazione e la stesura dello studio di fattibilità e del piano culturale del Muse.

Ha svolto docenze per conto dell'Università Bocconi di Milano nei corsi di Economia della cultura, della Siss di Trieste nei corsi di giornalismo scientifico, del Fondo Sociale Europeo sui temi della museologia e per conto della Facoltà di Scienze dell'Università di Trento in comunicazione delle scienze.

Presidente dell'Associazione Nazionale dei Musei Scientifici dal 1997 al 2004, è attualmente membro del Board di European Collaborative for Science and Technology e componente del Comitato scientifico del Festival della Scienza di Genova.

Attivo, attrattivo, memorabile. Un nuovo modo di visitare il museo per una struttura, il MUSE, che verrà inaugurata e aperta al pubblico il prossimo 27 luglio. Un percorso lungo dieci anni per un progetto ricco e articolato, curato con differenti interlocutori. Che cosa ha significato dal punto di vista del rapporto con la collettività?

L'attenzione alla dimensione collettiva e sociale rappresenta il senso del nostro lavorare. Siamo un museo e in questo siamo diversi da un archivio che ha il compito di conservare il patrimonio culturale per i posteri identificandolo, diversi dall'università che ha il compito di portare avanti le conoscenze innovandole, come siamo diversi dalla scuola che ha il compito di formare la mente e la socialità dei nuovi cittadini. I musei, nell'accezione contemporanea, sono infatti strutture complesse che prelevano da tutti questi ambiti parte del loro mandato, perché la loro focalizzazione è essere rilevanti per la comunità. Nulla in un museo ha senso se non rapportato alla propria comunità di fruitori. I musei che nascono dalle comunità – siano essi civici, comunali, statali – hanno il compito di avere questa funzione integrata: devono essere certamente capaci di conservare, come pure di studiare e produrre nuove idee, ma tutto questo è rivolto a creare relazioni con la propria comunità. Il museo dunque per sostenere il rapporto tra scienza e società, con un'attenzione specifica alla dimensione pedagogica ed educativa, propone azioni, attività, programmi che lo rendono funzionale e attrattivo per la sua collettività nelle sue diverse articolazioni. L'attenzione è ai giovani sicuramente, ma l'impegno è anche alla formazione permanente della persona in tutto il suo arco di vita.



Come le differenti professionalità hanno contribuito all'ideazione e allo sviluppo delle declinazioni progettuali?

I concetti di differenziazione e integrazione – cioè della cura da un lato della specificità di contenuti e linguaggi ma dall'altro della tessitura del dialogo tra loro – hanno guidato tutto il nostro lavoro coinvolgendo con implicazione forte numerose e specifiche professionalità chiamate in gioco a mettere a disposizione le proprie particolari competenze, mantenendo sempre viva la generatività e l'interazione fra sguardi e punti di vista. Poi, nel concreto, ci sono cose più facili, nel senso che sono patrimonio dell'esperienza progettuale consolidata del museo, e cose più complicate. Ad esempio offrire servizi per il settore educativo pensando a un'età scolare e agganciandoci quindi alle modalità della didattica scolastica diviene di fatto più facile. Abbiamo senz'altro continuamente proposto nuove formule, giocando maggiormente sul rapporto con gli oggetti, con l'interazione, con la sperimentazione, ma ci muoviamo comunque in un terreno di esperienza consolidata. Ci sono invece cose più complesse per le quali ci vuole una professionalità più specifica perché sbagliare sarebbe devastante. E questo è il caso di Maxi Ooh! l'area specifica dedicata alla fascia 0-5 che ha richiesto attenzioni e riflessioni particolarmente attente e innovative. Per questo ci siamo rivolti a professionisti della scuola dell'infanzia tra i quali ci siete anche voi della Federazione.





Come ha risposto la comunità a questa accezione innovativa di museo come luogo di funzioni integrate?

Il Museo Tridentino di Scienze Naturali aveva già avviato da tempo una modalità di impostazione delle proprie proposte che andasse nella direzione di dare percorribilità e visibilità a queste funzioni integrate. E le risposte positive da parte del pubblico ci sono state, con conferme continue che la direzione intrapresa era quella giusta.

Io credo che il museo sia un atto politico nel senso che l'investimento di risorse e immagine che l'amministrazione ha fatto in merito a questo progetto non può che essere letto come un atto politico, rivolto a una funzione che era stata vista e intuita sulla base del nostro lavoro. Io credo di poter dire che il museo ha raccolto attraverso questo incarico il segno di aver già seminato in questi anni. Abbiamo continuato a lavorare in questa maniera e proseguiamo dal 27 luglio a essere luogo della città, luogo meritevole di essere abitato indifferentemente dalla visita specifica.

Dal punto di vista strutturale il MUSE, per come è concepito e per gli ambienti diversificati ma in connessione tra loro, è già di per sé stesso testimonianza di questa volontà di integrare. L'idea architettonica di trasparenza è anche un'idea di trasparenza nella comunicazione, di continuità e interazione tra interno e esterno, tra ciò che si vede e il lavoro che c'è dietro a ciò che si vede. Quali sono i luoghi più importanti e in particolare i luoghi dove è possibile incontrare la ricerca?

I luoghi di interazione tra la vita del museo e il suo pubblico sono diversificati. A parte lo spazio fortemente innovativo di Maxi Ooh! dedicato alla fascia 0-5, la Discovery room è un ambiente dove, in una sorta di bosco incantato sotto l'ombra di una grande quercia, sarà possibile entrare a contatto diretto con i materiali naturali - gli stessi che i ricercatori utilizzano per interpretare le cose di natura - e sentire storie che a seconda della situazione che vorremo creare potranno essere storie di ricerca naturalistica o storie di libera narrazione all'interno di uno spazio naturale riprodotto e trasfigurato. In altri contesti entreranno maggiormente in gioco rapporti più formali con la conoscenza naturalistica e la ricerca. Avremo un laboratorio di biologia dove addirittura si potranno fare delle sequenziamenti di DNA, in maniera semplificata per l'età della secondaria di primo grado, ma con attrezzatura di la-



foto di Alessandro Gadotti



boratorio vero e proprio, per la secondaria di secondo grado. Avremo anche laboratori della digital fabrication, i *Fablab*, dove con piccoli robot o con il processore Arduino o il laser 3D sarà possibile sperimentare forme di tecnologia che in questo momento sono a un livello di grandissimo avanzamento nel mondo. Infine uno spazio molto interessante è quello delle collezioni aperte al pubblico dove i ragazzi potranno dialogare direttamente con i nostri ricercatori.

Il Muse è anche esito di una progettazione allargata. In che modo questa co-costruzione partecipata ha modificato i rapporti e le implicazioni di chi lavora all'interno del museo?



foto di Alessandro Gadotti

Il nostro museo ha la fortuna di essere ben strutturato e nel tempo ha potuto strutturarsi ancora meglio avendo categorie diversificate di professionalità che si integrano molto bene tra loro in maniera molto efficace. Abbiamo i ricercatori, quelli che stanno portando avanti elementi di conoscenza scientifica nuova, il cui impegno viene misurato sulle pubblicazioni internazionali, sulla partecipazione ai convegni, sulle cose nuove quindi che stanno dicendo per la scienza. Poi ci sono i mediatori culturali che sono ricercatori con un background scientifico forte e che hanno declinato questa loro competenza nella mediazione culturale, cioè nel rendere queste conoscenze interpretabili. Faccio un inciso: a noi non piace il termine divulgazione perché contiene un top-down, un "io parlo tu ascolti" che a noi non piace molto. Preferiamo muoverci sull'orizzonte dell'apprendimento in un'accezione di conoscenza che parte dal soggetto in apprendimento che dialoga con le possibili fonti della conoscenza che possono essere le più diversificate. Noi ci sentiamo una fonte.

A fianco a ricercatori e mediatori abbiamo poi la squadra dei responsabili dei settori educativi e degli operatori educativi che hanno sempre delle competenze specifiche e che particolarmente si declinano nel contatto diretto con i fruitori.

Tutte queste professionalità hanno interagito in maniera fondamentale e forte nella traduzione di alcune linee guida tutte tradotte in una matrice di relazioni, tessiture, interdisciplinarietà, per cui il museo ha una sua geometria. Ha dei vettori che lo descrivono: alto-basso per descrivere la montagna, orizzontale per descrivere le relazioni tra locale e globale, antico e recente per spiegare i processi evolutivi, interattività per spiegare un rapporto personale e diretto con l'esperienza di vita all'interno del museo. Questi vettori sono tradotti tutti in trame, racconti, esperienze, cose di natura, di scienza, di dialogo tra visitatori, compiti in termini di impegno personale per scoprire, farsi la domanda, in termini di re-



lazione in gruppo per raggiungere questi obiettivi anche attraverso anche il gaming. Ci immaginiamo già i ragazzi che autonomamente in piccoli gruppi avranno dei compiti, avranno un gioco, un risultato da ottenere che non sarà vincere contro un'altra squadra ma portare dei contributi da mettere assieme. È un allenamento, attraverso l'esperienza museale, al team working e al cooperative learning per progressivamente e continuamente innovare il nostro sistema educativo.

Che ruolo ha giocato una gestione efficace, articolata e vivace della comunicazione?

Abbiamo interpretato la dimensione comunicativa mai come unicamente marketing, ma sempre come un ulteriore ambito di azione per innescare e sostenere processi.

Comunicare è il nostro mestiere. Fare scienza è fare comunicazione. La scienza non comunicata non è. La scienza contribuisce alla società raccontandosi e non può esserci scienza che non sia comunicazione. Dire che ci siamo e dire che cosa facciamo è centrale. Grande è stata la produttività dell'area di programmi per il pubblico con la mediazione culturale, l'attività educativa e i nuovi linguaggi. A partire dalle prime iniziative, del tutto sperimentali, per le quali siamo stati fortemente innovativi, è stato qualificante

crescere utilizzando forme sempre più diversificate di comunicazione.

Come la comunità, in particolare quella trentina, sta attendendo, leggendo, interpretando l'apertura di questo museo?

Sentiamo un forte sostegno da parte della nostra comunità e pensiamo di poter raccogliere questa amicizia. Siamo sereni che il progetto nel suo complesso porti del bene al territorio e rafforzi il legame con esso. Un problema che potremmo condividere con altre strutture museali è una sovra rappresentazione dell'utilità economica, per un territorio, di un museo a fini turistici. È un aspetto che stiamo curando con grandissima attenzione; stiamo facendo promozione a livello nazionale, differenziando tra gli arrivi da 200 km per le famiglie, gli arrivi di più lunga distanza per il turismo del fine settimana,



foto di Alessandro Gadotti



foto di Alessandro Gadotti

o con attenzione a chi potrà frequentare il Trentino per un turismo montano e che potrà trovare l'occasione di visitare una città d'arte come Trento e la rete dei musei presenti sul territorio (Mart, MUSE, S.Michele, il Castello del Buonconsiglio). Ma voglio ricordare che quando ci venne chiesto di progettare il MUSE noi abbiamo dichiarato da subito che se questa doveva essere principalmente una struttura turistica, diverso sarebbe stato l'approccio e probabilmente noi non saremmo stati la struttura migliore per progettarlo. Ma non ci è stato chiesto questo. La focalizzazione a livello di progetto, di senso e di visione è per la nostra comunità, cercando di capire anche come questa attenzione si coniughi a livello globale e planetario e alle dimensioni che ci portano a fare i conti con la componente scientifico-tecnologica, con la crescita e quindi con la dimensione dello sviluppo sostenibile, durevole e responsabile. Il museo dunque dovrà essere insieme un luogo della conservazione e dello sguardo attento alla natura, ma anche luogo aperto alla contemporaneità per la qualificazione della persona e della comunità.

Intenso e stimolante si presenta il programma di eventi per l'inaugurazione prevista per il 27 luglio. Quale messaggio volete che passi?

Sarà un insieme di modi nei quali il Muse intende porsi. Avremo riflessioni in termini di talkshow e quindi dialogo con scienziati ma anche musica, arte performativa con la scienza interpretata per il pubblico. Una sorta di quelli che sono i nostri modi di essere, molto aperti, molto sorridenti, molto inclusivi, molto dialoganti.

Quando racconterà fra qualche anno questa esperienza, quali saranno le emozioni con le quali la ricorderà?

Di emozioni ce ne sono state veramente tante. La prima è stata quando era giunto il tempo di avere un'idea di che tipo di museo volessimo realizzare. È stato un momento molto personale, di riflessione intorno a un'idea. In seguito c'è stata la fase di condivisione con i miei colleghi, momenti in cui ho visto una struttura che negli occhi, nelle domande, entrava in sintonia con un progetto. Una cosa che dura da dieci anni. E poi indubitabilmente la vertigine di vedere all'opera un architetto come Renzo Piano che plasmava queste idee in forma. E ancora è stata emozione quando, su incastellature di cantiere, abbiamo cominciato tra un calcinaccio, un ferro di armatura e una scala, a prefigurare quello che sarebbe diventato questo progetto. Sono momenti che ti porti dietro.



insieme si può

Un percorso laboratoriale per condividere,
collaborare, cooperare

di Silvia Cavalloro

Dare voce ai bambini, riconoscendo loro capacità di pensiero, spazio di parola, partecipazione ai processi decisionali, offrendo **un ambiente educativo che dia la possibilità di fare esperienze differenziate e di riflettere su di esse**. Da questa considerazione, condivisa collegialmente da tutte le insegnanti, prende avvio il lavoro progettuale della scuola equiparata dell'infanzia Canossiane di Trento, che ha scelto come aspetto di investimento "aiutare i bambini a esplicitare la propria opinione, ad ascoltare quella degli altri e a confrontarsi con idee diverse per imparare a decidere insieme". Il **riferimento agli Orientamenti** è nel passaggio in cui si evidenzia l'importanza "di saper cogliere le modalità della dinamica sociale per impostarle su basi collaborative di confronto e di dialogo, di saper elaborare il proprio punto di vista e riconoscere quello degli altri". L'attenzione è quindi "all'importanza di essere con l'altro e del significato dello stare nel gruppo per elaborare le dimensioni della responsabilità, dello stare insieme, dell'amicizia". Anche nel



Schiuma sulle mani, musica di sottofondo. Ci si muove liberamente, prima da soli, poi in coppia. Mescolando i materiali si dà vita, insieme, a pannelli che nascono da incontri sul foglio di movimento e colore.

(dal Progetto di scuola delle insegnanti)

esperienze
e
progetti



“Abbiamo pensato di porre al centro di questo percorso educativo, oltre alla dimensione individuale e personale, l'attenzione al gruppo come opportunità di condivisione e di crescita che attraverso le interazioni e le relazioni crea senso di appartenenza, fa nascere nuovi legami e una positiva interdipendenza. I bambini sono stati così chiamati nelle varie fasi del progetto a discutere, a ragionare sulle questioni emerse e a scegliere insieme cosa realizzare”.

Dal progetto di scuola delle insegnanti

progetto pedagogico della scuola questo aspetto è particolarmente posto in rilievo, laddove si sottolinea come la scuola debba sostenere i bambini nell'imparare a “dialogare anche con posizioni diverse [...] in un processo di collaborazione e condivisione con gli altri e nel rispetto reciproco” con attenzione a favorire “l'interscambio e la flessibilità dei ruoli”.

Dall'io al noi: due contesti di esperienza

All'interno del progetto educativo-didattico le insegnanti hanno cercato di declinare in differenti contesti di apprendimento l'aspetto di investimento individuato. Tra questi, significativi i due laboratori – **uno artistico e uno di educazione alla pace** – nei quali i bambini, in gruppo, hanno potuto vivere e sperimentare pratiche collaborative attraverso giochi ed esperienze cooperative, espressive, creative.

Un passaggio impegnativo nella refigurazione delle attività è stato quello di **tradurre l'aspetto di investimento in scelte coerenti nel processo individuato**, scelte legate a dispositivi metodologici, a modalità di conduzione da parte dell'insegnante, a tipologie di attività e alla qualità dei materiali da mettere a disposizione. La domanda che ha guidato la riflessione delle insegnanti è stata come realizzare un laboratorio artistico e un laboratorio della pace non decontestualizzati, ma pensati in maniera specifica e mirata per “aiutare i bambini a esprimere la propria opinione, ad ascoltare quella degli altri e a confrontarsi con idee diverse per imparare a decidere insieme”. **Da guida hanno fatto gli indicatori di processo – nella loro duplice valenza di riferimento per la verifica del percorso messo in atto e di orientamento rispetto alla progettazione periodica – individuati nella progettazione annuale:** i bambini offrono, chiedono, ricevono aiuto; i bambini esprimono il loro punto di vista attraverso espressioni come “secondo



Linee che si intrecciano, si sovrappongono, si incontrano ...il ritmo prende forma, si propaga, si anima. Linee tracciate liberamente su un grande foglio posto sul pavimento e da ripercorrere insieme camminando o danzando con i compagni; arte-scotch per creare pieni e vuoti, spazi e prospettive; e ancora, giochi con la carta, la stoffa, la corda.

(dal Progetto di scuola delle insegnanti)



Macchie di colore nascono dal movimento e dalla sperimentazione dei bambini. Dalla libera interpretazione in gruppo delle tracce realizzate prendono vita personaggi e nuove storie tessute insieme.

(dal Progetto di scuola delle insegnanti)

me..., io penso che..., non sono d'accordo..."; i bambini interagiscono di più tra di loro e in maniera più complessa a livello verbale.

Così, pur nelle diversificate proposte di contenuto e di attività, man mano nel corso dell'anno le insegnanti hanno progressivamente prestato maggiore attenzione a offrire momenti di scambio e condivisione, nella convinzione che fare insieme mette in circolo conoscenza e crea appartenenza. Per questo oltre a elaborazioni e rappresentazioni personali è stato dato spazio a momenti di **elaborazione e rappresentazione condivisa e realizzata in gruppo**. Da attività e materiali inizialmente proposti individualmente, le esperienze hanno sempre più riguardato piccoli gruppi. Un'attenzione particolare è stata dedicata alla scelta di cosa offrire ai bambini, nella consapevolezza che i materiali non sono neutri, evocano e permettono differenti relazioni, azioni, rielaborazioni. Altro elemento trasversale è stata la flessibilità della proposta che intenzionalmente ha previsto anche un **rallentamento dei ritmi del fare** per permettere spazi di parola, per ascoltare e sentirsi ascoltato, dimensioni da sostenere nei bambini.

In particolare, dal punto di vista dei contenuti, il laboratorio artistico ha permesso di esplorare il mondo dell'arte avvicinandosi al colore e alla forma anche attraverso la lettura di alcune opere per guardare ad esse come fonte di ispirazione, incontrando i linguaggi utilizzati per scoprirne potenzialità e specificità. Un'occasione per **osservare la realtà da differenti prospettive** usando varie tecniche, modalità, dimensioni, forme, colori per trovare poi la propria originalità. La partecipazione a un'attività laboratoriale al Mart ha permesso di aprire a scuola un percorso di uso del colore come esperienza plurisensoriale, permettendo l'incontro con pittori e correnti artistiche. Le opere di Arcimboldo, Mondrian, Mirò, Klee hanno sollecitato osservazioni, confronti, reinterpretazioni. Ma si è cercato di andare oltre la semplice sperimentazione grafica. Trasformare ad esempio macchie di colore in personaggi e storie, rielaborando poi in piccoli gruppi prodotti non necessariamente propri ma anche dei compagni, ha permesso di **guardare con occhi nuovi gli elaborati grafici precedentemente realizzati**.

Anche il laboratorio di educazione alla pace è stato pensato come un laboratorio civico nel quale aiutare i bambini a esplicitare la loro opinione, a maturare pensiero critico, a **negoziare, arricchendo il proprio pensiero con quello degli altri**. A fianco ad attività di drammatizzazione e di espressione corporea, si è privilegiato l'utilizzo dell'albo illustrato. Tra le diverse proposte, *Un amico*



A partire dall'osservazione di opere di importanti artisti come Miró, Matisse, Paul Klee, i bambini hanno reinterpretato i quadri "letti" insieme con tecniche diverse e vari materiali, tra i quali la creta.

(dal Progetto di scuola delle insegnanti)

per giocare (di F. K. Waechte, ed. Babalibri) ha permesso ad esempio di scambiare esperienze e idee sui diversi modi di stare insieme, sulle potenzialità dell'incontro tra specificità e inclinazioni di ognuno. È stato questo uno dei numerosi contesti in cui la scuola ha sperimentato la metodologia del piccolo gruppo, esplorando l'albo illustrato in gruppi di 4-5 bambini che hanno avuto occasione di discutere i temi veicolati dalla storia, di confrontarsi sulle varie strategie adottate dai personaggi, sui punti di forza e di debolezza di ciascuno di loro.

La partecipazione alla festa della pace, condivisa con altre scuole in occasione della giornata della pace, ha rappresentato un'ulteriore esperienza di apertura, di relazione, di confronto.

Raccontarsi per rielaborare, esplicitare, condividere

Passare dai documenti alla documentazione. Permettere a prodotti, artefatti e trascrizioni di intrecciarsi per tessere narrazioni che aiutino a ricostruire significati. Anche questo passaggio ha richiesto alle insegnanti di ripensare al modo in cui i lavori realizzati dai bambini potessero diventare, innanzitutto per i bambini stessi, opportunità di rielaborazione verso nuove consapevolezze.

La festa aperta alle famiglie, che ha chiuso il percorso dell'anno, è stata occasione per condividere tra insegnanti e genitori i processi attivati in entrambi i laboratori. Nell'ambito di questa iniziativa adulti e bambini sono stati coinvolti insieme nello sperimentare attività legate ai due diversi contesti - accostamento all'arte ed educazione alla pace - condividendo esperienze, riflessioni, relazioni. Questa occasione di coinvolgimento attivo delle famiglie ha permesso anche di cogliere maggiormente la forza comunicativa della mostra didattica allestita contestualmente alla festa. Originale e significativa, la mostra **ha consentito ai genitori di ripercorrere tutte le fasi del lavoro dell'anno non solo dal punto di vista delle diverse attività pensate dalla scuola, ma anche potendo cogliere il senso delle proposte didattiche.**

Questo grazie anche a un'attenzione di pensiero, e quindi poi anche comunicativa, che ha portato le insegnanti a provare a far emergere dal lavoro anche i processi di apprendimento sui quali avevano lavorato, oggetto di investimento del progetto di scuola.



▲ Incontri ravvicinati con gli albi illustrati

Il libro come strumento di relazione, elaborazione di pensiero e
condivisione tra scuola e famiglia

di Alessandra Festi*

La scuola di Mori ha scelto di mettere in atto, negli anni 2009-2012, un confronto fra insegnanti, formatori, e successivamente anche famiglie, sugli albi illustrati e sulla lettura di immagini con i bambini. L'interesse verso questa tematica è stato promosso dalla Federazione provinciale Scuole materne, che nell'anno scolastico 2010-2011 ha attivato un percorso formativo dal titolo "Osservare per accompagnare gli apprendimenti dei bambini" con la formatrice Franca Rossi e con i coordinatori di tre circoli (Luisa Fontanari del Circolo di Riva del Garda, Roberta Medeghini del Circolo di Mezzolombardo, Silvano Medves del Circolo di Mori), riguardante l'osservazione delle **esperienze dei bambini con i libri a scuola**, e un percorso con la formatrice Flavia Favero sull'**educazione interculturale nella scuola dell'infanzia attraverso gli albi illustrati**.

A scuola lo stare e il fare con il libro da parte dei bambini e delle insegnanti inizia fin dai primi giorni di settembre: bambini che si rivedono dopo una lunga estate e mostrano un libretto o una foto di un luogo visitato durante le vacanze; bambini che si raccontano; bambini che si siedono nell'angolo lettura, che prendono, toccano, sfogliano libri, li guardano in solitudine o con qualche compagno;

* Insegnante presso la scuola dell'infanzia di Mori



esperienze
e
progetti



Dalle note di campo di un'insegnante

Ecco, ad esempio, cosa successe il giorno 14 settembre 2010 nell'angolo libri con poltroncine della sezione Mughetti, subito dopo la merenda:

14-9-2010 ore 10.15 – Osservazione di circa 2 minuti

“Gala (una bambina di tre anni) è seduta sulla poltroncina dell'angolo libri: guarda e sfoglia un libretto. Mentre lo guarda muove la bocca (come se stesse raccontando quello che vede, ma non si sente la sua voce). Terminato il libro, lo ripone nel cestone e ne sceglie un altro. Davanti al cestone apre il nuovo libro (come per verificare se è quello che cercava) poi va ad accomodarsi sulla poltroncina: lo sfoglia, apre le finestrelle, si gratta un orecchio. Poco dopo cambia libro e si accomoda ancora sulla poltroncina, apre il libro, indica le cose e conta ad alta voce (1, 2, 3, 4, 5). Nel frattempo è arrivata Federica (tre anni) che si mette in silenzio accanto a Gala, la guarda e ascolta quello che dice.

Quando Gala appoggia un attimo il libro per terra per prendere in mano quello che si era portata accanto, Federica si accuccia e prende il libro che si trova per terra; Gala la guarda un po' contrariata ma non dice nulla. Poi prende un altro libro e continua a stare nell'angolo lettura“ [...]

bambini che con poca cura ripongono i libri nei contenitori; bambini che con un libro in mano inventano giochi e fanno giochi di finzione; bambini che chiedono agli adulti di sedersi accanto a loro per guardare un libro e sentirlo leggere.

Le insegnanti in questo stare coinvolgente interagiscono ascoltando, proponendo letture e attività con il libro, ma allo stesso tempo osservano, prendono nota e – quando possibile – videoregistrano momenti e conversazioni, per riuscire a cogliere il più possibile lo stare del bambino con il libro.

Anche i bambini della sezione Mughetti e le insegnanti Alessandra, Marialuisa e Giustina sono stati coinvolti nello stare con i libri. Dato l'interesse e la vivace interazione tra oggetto libro e bambini è iniziato da parte delle insegnanti un percorso di osservazione mirata dei bambini nell'uso del libro per valutare se e come predisporre o modificare gli angoli lettura presenti nella sezione e le attività con questo oggetto.



L'osservazione: uno sguardo mirato che aiuta

Le osservazioni delle insegnanti, avvenute nel modo più naturale possibile e senza essere invadenti, sono state effettuate attraverso l'uso di una macchina fotografica che fa videoriprese o annotando a penna su un quaderno: i bambini sono stati osservati la seconda settimana di settembre e videoripresi in diversi momenti della giornata. Le insegnanti della sezione Mughetti poi hanno guardato e trascritto le riprese e ne hanno discusso insieme.

Dopo i primi venti giorni di osservazioni le insegnanti hanno tratto le seguenti considerazioni:

- i bambini usano tantissimo i libri e gli angoli lettura nei diversi momenti della giornata;



- non tutti i bambini hanno molta cura dei libri (spesso vengono messi nel cestone disordinatamente, o lasciati per terra, o a volte calpestati);
- i bambini più grandi usano l'angolo lettura anche come angolo di gioco di finzione ("Facciamo che io sono la maestra e voi i bambini");
- nell'angolo morbido i bambini chiedono alle maestre di sedersi con loro e raccontare una storia che hanno scelto;
- chiedono di raccontare più volte una stessa storia;
- l'angolo morbido è utilizzato come angolo relax (chiacchiere, guardare libri in tranquillità, riposare ecc.);
- usano molto l'angolo lettura soprattutto un gruppo di bambini di quattro e cinque anni;
- i bambini portano da casa qualche libro e desiderano mostrarlo e leggerlo con i compagni e anche scambiarselo.

A partire da queste prime considerazioni e dagli spunti di lavoro emersi dal primo incontro di formazione a settembre, le insegnanti hanno lavorato cercando di prendere atto di che cosa accadeva nello spazio libro della sezione, per cercare di evidenziare quali potevano essere i bisogni dei bambini e quelli delle stesse insegnanti nelle pratiche con i libri per riuscire ad organizzare un itinerario da seguire.

Le osservazioni e le considerazioni avvenute nel gruppo insegnanti hanno portato a sviluppare alcune specifiche attività:

- rielaborare la disposizione dell'angolo lettura nella sezione, visto che i bambini sentono il bisogno di toccare, prendere in mano i libri, sfogliarli, leggere in vari momenti della giornata. Per questo, nella sezione Mughetti sono stati creati due angoli lettura: uno con delle poltroncine, l'altro con un tappeto morbido;
- realizzare con i bambini un angolo biblioteca-prestito fra casa e scuola;
- leggere immagini con i bambini;
- creare con varie tecniche libri personalizzati prendendo spunto da albi letti assieme ai compagni e in famiglia.

Libri a spasso: che spasso! Una biblioteca di prestito in sezione

Il primo passo è stato la riorganizzazione degli spazi libro. È stata cambiata nella sezione la colloca-



zione di un angolo (divanetto, poltroncine ed espositore), mentre all'angolo morbido (accogliente materasso con cuscini) è stato aggiunto un contenitore con dei libri. Visto il grande interesse e la soddisfazione dei bambini nel portare libri personali da casa, è stata fatta la proposta di organizzare un contenitore con questi oggetti da lasciare a scuola per un po' di tempo per essere mostrati e letti con compagni e insegnanti. Poi, dati l'entusiasmo e la predisposizione a prestare e volere in prestito libri altrui, la tappa successiva è stata quella di coinvolgere i bambini nell'allestimento di una piccola biblioteca di prestito.

L'angolo del prestito, allestito con la collaborazione dei bambini di quattro e cinque anni, ha avuto lo scopo sia di **suscitare maggiore attenzione verso l'oggetto libro, sia di stimolare la lettura come passatempo, come relazione, come condivisione e come sviluppo del pensiero narrativo.**

Le tappe del percorso sono state le seguenti:

- a. coinvolgimento a scuola dei bambini, ai quali è stato proposto di portare da casa due libri personali da mettere nell'angolo prestiti;
- b. coinvolgimento dei bambini nell'organizzazione del materiale per allestire l'angolo del prestito (schedatura libri, tabellone per segnare i prestiti, collocazione del materiale, organizzazione del prestito);
- c. coinvolgimento della biblioteca territoriale: visita di bambini e insegnanti per capire come funziona il meccanismo dei prestiti;
- d. coinvolgimento delle famiglie con spiegazione del progetto attraverso filmati, foto, cartelloni e attraverso incontri con esperti per saperne di più (quali libri leggere ai bambini, come leggerli);
- e. un incontro di lettura-spettacolo nel quale l'artista e autore di albi illustrati, Gek Tessaro, ha messo in scena per bambini e adulti *Acquaria*;
- f. coinvolgimento del gruppo di lavoro di Marco Dallari, dell'Università di Trento, per la video lettura di libri.

Durante i primi tre mesi (ottobre-dicembre) la biblioteca "Libri a spasso: che spasso!" ha preso corpo e funzionato soprattutto con i libri portati da casa, per la maggior parte fiabe conosciute dai bambini e libri sugli animali, poiché dalle osservazioni effettuate era emerso il bisogno di mostrare agli altri un proprio libro, di leggerlo assieme, di dividerlo, di scambiarlo e prestarlo.

Solo in gennaio, quando la pratica di prendere in prestito è entrata nella routine e gli interessi degli stessi bambini verso il libro hanno iniziato a modificarsi, cioè quando i bambini hanno iniziato a chiedere di



Le insegnanti durante l'anno hanno utilizzato tanti albi illustrati come ad esempio *Federico e È mio* di L. Lionni; *Piccola macchia* di L. Le Neouonic; *Olivia* di I. Falconer; *Nel buio ci vedo con le orecchie* di S. Donati; *Acquaria* di Gek Tessaro.



poter riprendere in mano i nuovi libri, di leggerli loro stessi e di portarli a casa per leggerli con mamma e papà, nel cesto dei libri a spasso sono scomparsi i libri dei bambini e sono entrati questi ed altri libri scelti dalle insegnanti.

Gli angoli della lettura e del prestito "Libri a spasso: che spasso!" sono stati predisposti pensando a specifici obiettivi, quali:

- sperimentare il piacere della lettura condivisa (a scuola con l'insegnante e i compagni, a casa con i genitori): **leggere in luoghi diversi assume significati diversi**;
- riconoscere e comunicare emozioni e stati d'animo;
- condividere i libri con i compagni, con le insegnanti, in famiglia: **il libro è un oggetto che si può condividere**;
- imparare a rispettare piccole regole di funzionamento di una biblioteca: **il rispetto di regole permette di avere vantaggi comuni**.
- la lettura come **sviluppo del pensiero narrativo**. Bruner (1992), infatti, spiega bene come il pensiero narrativo abbia la funzione di creare e di interpretare la realtà.

Dopo pochi mesi, le insegnanti hanno iniziato a vedere un cambiamento nel rapporto tra bambini e libri: innanzitutto nel maneggiare l'oggetto con più attenzione e cura e poi nell'interesse maggiore a sfogliare, commentare, leggere, rileggere.

Quindi si può dire che **le osservazioni iniziali, l'organizzazione e ri-organizzazione di uno spazio, l'utilizzo di tanti albi illustrati durante le varie attività hanno avuto un'influenza diretta sui comportamenti dei bambini**.

Questa prima tappa ha funzionato ed è riuscita a suscitare il piacere alla lettura non solo dentro le mura della scuola ma anche tra casa e scuola, dando l'opportunità ai bambini e alle famiglie di **vivere i libri come strumento di relazione e di conoscenza**.

Letture di immagini... emozioni vissute e rielaborate

Durante l'anno sono stati proposti ai bambini tanti albi illustrati per condividere il puro piacere all'ascolto e alla lettura delle immagini, ma molti albi sono stati utilizzati per stimolare i bambini anche verso una più attenta lettura dell'immagine e quindi una elaborazione di pensiero e idee. Alcuni albi, inoltre, hanno



aperto ad altre attività e fatto nascere nuovi progetti, come ad esempio Acquaria di Gek Tessaro e Piccola Macchia di L. Le Neuanic, con i quali si è strutturato un laboratorio creativo-manipolativo nel quale i bambini hanno potuto sperimentare che cosa significa creare un libro, rielaborarlo con immagini e parole. L'angolo lettura, l'angolo del prestito di libri e i laboratori che si sono sviluppati di creazione di libri sono riusciti a essere lo stimolo per condividere la lettura come passatempo, come relazione, come condivisione e come sviluppo del pensiero narrativo.

Il gruppo insegnanti (Alessandra Festi, Maria Luisa Malpeli e Giustina Canali) ha cercato di mettere in atto una didattica che costruisce mediazioni (cioè un complesso di azioni) tra i saperi, i vissuti, le emozioni dei bambini in apprendimento e i saperi codificati; ha lavorato per aiutare i bambini a costruire un ponte tra conoscenze possedute e nuove acquisizioni; ha lavorato per organizzare un contesto utile a facilitare sempre nuove attribuzioni di senso e a coltivare la dimensione sociale dell'apprendimento. Le diverse strategie e i materiali messi a disposizione sono riusciti a stimolare i bambini a chiacchierare, discutere, confrontare i propri pensieri e il proprio modo di vedere le cose, a fare insieme usando anche il libro.

Il processo di apprendimento è stato attivato: i bambini dentro il loro operare, sperimentare, provare e riprovare, sono arrivati a rendersi conto di essere capaci e di saper compiere scelte autonome per consolidare le proprie competenze.

Riferimenti bibliografici

Bruner, J.S. (1990). *Acts of meaning: Four lectures on mind and culture*. Cambridge: MA, Harvard University Press; trad. it. (1992) *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.



dalle
scuole



● ISCHIA, MADRANO, SERSO, SUSÀ La giornata per la pace

La Giornata per la Pace viene celebrata nel comune di Pergine da sette anni e si inserisce nella cornice provinciale del **Tavolo Tutto Pace**, gruppo di lavoro che coinvolge le varie scuole del territorio, dalle scuole dell'infanzia alle medie, che attraverso i responsabili, coordinatori, dirigenti scolastici, insegnanti, si riunisce e lavora permanentemente per l'ideazione e l'organizzazione della "Giornata per la Pace". La manifestazione, che ha visto la sua prima edizione nel 2004, intende rappresentare lo spirito di unità e di collaborazione.

Per ogni edizione viene individuato un tema che **mette in luce un aspetto particolare della pace** sul quale ogni plesso scolastico attiva percorsi educativi mirati e laboratori per bambini e genitori. L'obiettivo è anche quello di **coinvolgere e sensibilizzare l'intera comunità sul tema**. Tra queste tematiche ricordiamo ad esempio il rispetto, la multiculturalità, la collaborazione e in quest'ultima edizione la salvaguardia dell'ambiente.

Quest'anno l'intero percorso di educazione alla pace nelle scuole si è concentrato attorno alla tematica particolare dell'**ecologia**. Risulta infatti difficile affrontare il tema della pace con i giovani in





maniera astratta ed è per questo motivo che ogni anno si cerca di **declinarlo attraverso argomenti più concreti**. Ogni scuola ha approfondito la tematica con i propri bambini partecipando ai laboratori proposti dalle referenti dell'associazione H2O+.

Da anni quindi la "Giornata per la Pace" è diventata per la comunità di Pergine e le sue frazioni di Ischia, Madrano, Serso e Susà un importante momento di condivisione tra le differenti scuole presenti sul territorio e tra le scuole, le famiglie, la comunità locale.

La manifestazione del 2013 si è svolta nella mattina di lunedì 27 maggio all'insegna di canti, danze, poesie e spunti di riflessione. Presso i luoghi individuati dalle singole realtà (piazze, cortili delle scuole, campo sportivo) **contemporaneamente più di 600 bambini con la comunità** hanno festeggiato la pace.





dalle
scuole



Per esplorare ed essere esploratori i bambini hanno detto che:

"Devi avere idee chiare!"

- Tipo: sapere dove vuoi andare

- E sapere cosa cerchi

- E poi stare attento a non sbagliare strada, perché ti puoi anche perdere!"

● MORI Occhi che esplorano, occhi che osservano, voci che spiegano: il territorio visto con lo sguardo e i discorsi dei bambini

Dal progetto "Piccole guide per grandi scoperte" una proposta per motivare il coinvolgimento di appartenenza al proprio territorio partendo dall'elaborazione di una mappa mentale e dalla sua spiegazione per condurre i compagni alla scoperta della propria casa e del territorio. Ecco il racconto dell'esperienza attraverso le parole di Alessandra Festi, insegnante della scuola equiparata dell'infanzia di Mori.

"È questo il percorso che ha coinvolto ed entusiasmato nove bambini di cinque anni della scuola dell'infanzia di Mori e che si è sviluppato partendo da un'iniziale discussione relativa al che cosa significava per loro esplorare e osservare.

Sono stati i discorsi e i pensieri dei bambini a dare forma all'esplorazione e osservazione del paese di Mori e a creare via via lo svilupparsi di una nuova e diversa piccola guida. Da questo confronto infatti è nata la proposta di **mappare il paese**, cioè fare la mappa per indicare come arrivare alla propria casa, perché il grande desiderio iniziale di ogni bambino è stato quello di dire: "Seguimi che ti porto a





Da che parte andiamo? A destra, a sinistra!

Alan: io so dove andare, perché ho chiaro dove abita mio zio! Venitemi dietro! Comunque così mi pare che è verso sinistra.

Nicolò: sì hai proprio ragione!

Pietro: sì meglio che ti seguiamo. Difficile dire con le parole. Ma poi basta che fai così con la mano (indica la direzione) e noi sappiamo che bisogna andare di là. Giusto?



Le mappe mentali dei bambini per raggiungere le loro case

casa mia!' e dire: 'Ora sai dove abito e puoi venire ancora a casa mia a giocare con me!'

I bambini sono riusciti a **guardare con uno sguardo mirato** la forma delle case, le differenze e le somiglianze fra tetti e finestre, come le particolarità dei campanili. I bambini hanno osservato che 'da noi a Mori ci sono poche cose e case *rotondette*, ma tante sono *angolose*, cioè a spigoli come i muri!'

Dunque, attraverso la Piccola guida i bambini invitano a mappare, come hanno fatto loro, il paese e a camminarci dentro mettendosi degli occhiali speciali, fatti da lenti speciali, quali sono 'i vostri occhi abbinati ai vostri pensieri'. I bambini hanno infatti detto: 'Esploratori e osservatori si diventa! Basta usare bene le gambe e gli occhi! E se anche tu fai come noi, nel tuo paese potrai scoprire e far conoscere tanti piccoli tesori!'

Essi hanno trovato nel rapporto con il territorio esplorato lo stimolo e la capacità di far diventare interno ciò che è esterno (luoghi, case, strade) attraverso i loro **strumenti** di percezione, di elabora-



Qui ci sono cubi e piramidi senza muri, sono solo "scheletrati", ma se li ricopri con la carta e fai le finestre e porte diventano quasi come le case!



Esplorazione con la bussola

zione mentale, attraverso **scambio** di opinioni, riflessioni, attraverso la collaborazione a risolvere problematiche secondo i loro desideri, aspettative e bisogni.

I **particolari** delle cose osservate (soprattutto quelli delle costruzioni – case, scuole, chiese, fontane – viste nell'esplorazione) hanno aiutato molto i bambini a mettere in atto, in successive uscite, la loro memoria visiva combinata con apprendimenti e saperi costruiti insieme agli esperti che li hanno accompagnati. In particolare il riferimento è all'esperienza che i bambini hanno fatto nell'utilizzo della bussola, durante la quale hanno **sperimentato di persona** che la lancetta verde si muove e segna sempre il nord e che i numeri dentro la bussola e le lettere S, N, O, E, indicano posizioni ben precise di un luogo; oppure alla loro esplorazione mentale delle case che li ha portati a diventare "piccoli architetti" e costruire gli "scheletri" delle case, a **mettere in atto ragionamenti e riflessioni** su spigoli, angoli, facce di cubi e quindi a elaborare un plastico del paese.

I tanti *piccoli tesori* trovati ed esplorati nel paese sono serviti, senza ombra di dubbio, a sviluppare in ogni bambino singoli piccoli tesori come ad esempio il **mettere in atto attenzione, sguardi mirati; collaborazione, dialogo, riflessione e confronto con i compagni; sviluppo di pensiero.**

Questi bambini sono riusciti, con le loro azioni e i loro discorsi, a costruirsi i propri apprendimenti e ad applicare in altre situazioni e ad altri contesti apprendimenti e conoscenze apprese, generando nuovi saperi e nuove teorie. Provateci anche voi: avrete sicuramente tante sorprese".



a caccia dell'orso

Mickael Rosen - Helen Oxenburey
Mondadori, 2001

a cura di Silvia Cavalloro

idee
per
crescere

Mamma, papà e tre bambini partono alla ricerca dell'orso. Per farlo devono attraversare differenti ambienti: un campo di erba fruscante, un fiume freddo e fondo, melma densa e limacciata, un bosco buio e fitto, una tempesta di neve che fischia, una grotta stretta e scura. All'improvviso l'orso compare nel buio della grotta e costringe tutti a tornare precipitosamente a casa, a chiudere bene la porta e a rifugiarsi tutti insieme nel letto sotto il piumone!

Il testo, oltre a essere **coinvolgente** per i bambini e adatto a diversi livelli di età grazie ai differenti piani che è in grado di attivare, si presta particolarmente a essere utilizzato negli incontri con i genitori o in formazione in quanto **permette l'immediata comprensione di alcuni criteri che fanno di un albo illustrato un albo di qualità**.

C'è infatti una stretta interazione tra testo e immagine. Gli ambienti, attraversati dai protagonisti, sono rappresentati assumendo un punto di vista dal basso verso l'alto che enfatizza l'effetto di immersione negli spazi. **La tessitura ritmica è costruita su calibrate, studiate e ricorsive alternanze**: pagine in bianco e nero e pagine a colori, parti di testo e parti in cui risuonano, grazie all'utilizzo delle onomatopее, unicamente i suoni riferiti agli ambienti attraversati, sequenze narrative che si ripetono identiche come un ritornello introducendo di volta in volta, come unico elemento di novità, il riferimento al paesaggio attraversato, ottenendo così l'effetto di concentrare l'attenzione su di esso. L'effetto sorpresa dell'incontro finale improvviso con l'orso rompe l'aspettativa sapientemente costruita grazie al **rovesciamento delle sequenze narrative e all'accelerazione del ritmo narrativo**.