



AltriSpazi abitare l'educazione

RIVISTA TRIMESTRALE
n. 6 - novembre 2013



esperienze di Concilio

la partecipazione dei bambini
a processi decisionali complessi



confini, frontiere, orizzonti

idee per progettare l'inclusione



c'è posto per tutti

partecipare alla vita della
scuola



direttore

LUCIA STOPPINI

direttore responsabile

SILVIA CAVALLORO

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

comitato editoriale

SANDRA BUCCI, SILVIA CAVALLORO

LORENZA FERRAI, SANDRO MIORI

LUCIANO PETERLINI, LUCIA STOPPINI

redazione

VIVIANA BORATTI, VIVIANA BRUGNARA

DANIELA DALCASTAGNÈ, CAMILLA MONACO

MARIANGELA SIMONCINI

grafica

VINCENZO TADDIA

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

Via Degasperi 34/1 38123 Trento

tel. 0461 382600 - fax. 0461 911111

e-mail: altrispazi@fpsm.tn.it

 questo periodico è associato all'Unione Stampa Periodica Italiana

registrato presso il Tribunale di Trento

aut. n. 374 del 19.04.82

TRENTO UNOEDIZIONI

sommario - sommario

sommario

editoriale

■ Il bilancio sociale: un processo che guarda al futuro

primo piano

■ ci vuole anche la montagna, perché Susà è un paese di montagna

■ diversità: vincolo o risorsa educativa?

■ c'è posto per tutti

l'intervista

■ a colloquio con Michele Andreas

esperienze e progetti

■ tingere d'azzurro un pomeriggio

■ una merenda al buio

■ Insieme per crescere

dalle scuole

idee per crescere

■ anch'io vado a scuola!



editoriale

Il bilancio sociale: un processo che guarda al futuro

di Lucia Stoppini

Molte e differenziate possono essere le ragioni per le quali un'organizzazione decide di **investire sulla realizzazione di un bilancio sociale**. Così come molti e differenziati possono essere i processi che si attivano, gli ambiti che si esplorano, le persone che si coinvolgono per costruire questo strumento.

Per un'organizzazione articolata e complessa, quale è la Federazione, questa scelta non è un fatto casuale o l'adeguamento a una moda del momento. E nemmeno intende identificarsi come un'operazione di mera comunicazione di attività, processi e prodotti realizzati.

Vuole essere, invece, un'occasione importante per **fare il punto sulla mission propria e dell'intero Sistema delle scuole associate**; un bilancio quindi che, a partire dall'esplicitazione del fine istituzionale e dei valori di fondo che ne incarnano la stessa ragion d'essere, è in primo luogo un bilancio di missione sul quale innestare poi tutte le fasi successive che porteranno all'elaborazione del documento finale. Si tratta, pertanto, di un'operazione di ampio respiro e di **grande responsabilità** attraverso la quale analizzare, interrogare, interpretare e valutare progettualità e azioni che si declinano nelle diverse dimensioni: istituzionale, scientifica, culturale, sociale, pedagogica, educativo-didattica, economico-finanziaria.

Vuole essere **un atto**, insieme, **innovativo e strategico**.

L'aspetto innovativo è legato all'assunzione della sfida contenuta nei due termini 'bilancio' e 'sociale'. Il primo chiama in causa l'**esigenza di trasparenza, di rendicontabilità, di visibilità del valore generato dalla Federazione e dalle scuole associate** nell'ambito dell'educazione all'infanzia nella comunità trentina. Una rendicontazione organica e strutturata su più piani e livelli, finalizzata a documentare e testimoniare in modo esaustivo, chiaro e comprensibile chi siamo, cosa facciamo, come lo facciamo, con quali risorse umane e finanziarie. Il secondo **riconosce e valorizza il ruolo insostituibile delle singole realtà scolastiche** e ne esprime il forte radicamento sul territorio e la capillare interconnessione con le

editoriale - editoriale





editoriale - editoriale

comunità locali; comunità di cui le stesse scuole autonome sono espressione, contribuendo ad alimentarne il valore in termini di culture, di relazioni, di tessuto partecipativo e civico.

L'aspetto strategico riguarda il **duplice obiettivo** che la Federazione intende raggiungere attivando questo processo di *accountability*.

L'uno, con una specifica **attenzione al nuovo governo provinciale e alla comunità trentina tutta**: Amministrazioni, Comunità di valle, Istituzioni presenti sul territorio. Investire in un ambito cruciale, irrinunciabile come quello dell'infanzia, infatti, esige una precisa responsabilità e un preciso impegno di garantire anche all'esterno la promessa di qualità e di competenza nell'offerta dei servizi educativi realizzati. Esige, ancora, di dare conto della decisa volontà di proseguire – Federazione e Sistema – nella tensione e nell'azione connesse al concepirsi come un patrimonio scientifico ed educativo storicamente consolidato, diffuso e articolato nelle diverse comunità, esibendo e ribadendo nella loro concreta, giustificata realizzazione le caratteristiche della propria distintività ed eccellenza, certo non esclusive ma imprescindibili nello scenario delle realtà coinvolte nell'educazione all'infanzia.

L'altro, con una specifica **attenzione rivolta all'interno del Sistema**. Un'operazione impegnativa e importante come co-costruire un bilancio sociale, infatti, si configura necessariamente come **un'operazione consensuale, un processo di partecipazione, di forte attivazione, di coinvolgimento** di tutte le professionalità della Struttura interna e di tutti i soggetti che operano dentro e per le scuole associate – professionisti e volontari – in una visione di sinergia e di insieme.

I valori della propria originaria identità, che alimentano il patto associativo tra la Federazione e le scuole e delle scuole tra di loro, nella salvaguardia e nella valorizzazione dell'autonomia di ciascuna di esse, sono chiamati a declinarsi con la messa a disposizione di adeguate forme ed espressioni di quel capitale professionale, sociale e organizzativo che deve sostenere una proposta educativa complessa, qualificata, articolata e competente.

Il bilancio sociale diventa, quindi, uno strumento potente, con una funzione dinamica e generativa, **attraverso il quale valutare l'efficacia della progettualità e del servizio offerto**; capace di metterne in evidenza i chiaroscuri, i punti di forza e i punti di debolezza così da **innescare processi di virtuoso miglioramento e sviluppo** all'interno dell'intero Sistema.

Di qui la messa a fuoco e il progressivo monitoraggio di azioni rivolte a *stakeholders* interni ed esterni, facendo in modo che la distintività e la peculiarità della Federazione e delle scuole associate vengano sempre più alimentate, consolidate e riconosciute da tutti come risorsa e patrimonio collettivo da salvaguardare e da difendere e sulle quali vale la pena – perché economicamente, politicamente e socialmente strategico – continuare a investire.

In questa prospettiva il bilancio sociale rappresenta **l'avvio di un processo che guarda al futuro**, attraverso il quale mobilitare energie, pensiero, risorse – professionali e non – in una progettualità che sappia **rilanciare e sviluppare il patrimonio e le competenze educative** che la Federazione e le scuole associate hanno saputo e sanno mettere a disposizione dei bambini, delle famiglie, delle comunità, del territorio provinciale e non solo.





“Ci vuole anche la montagna, perché Susà è un paese di montagna”

**Un Concilio dei bambini per realizzare il logo della scuola:
dalla costruzione di ragionamenti collettivi all'interazione con il grafico esperto**

di Camilla Monaco e Mariangela Simoncini

primo piano

Il **Concilio dei bambini** si configura come un progetto particolarmente versatile, che può essere avviato in situazioni anche molto differenziate, sia dal punto di vista delle tematiche oggetto di discussione, sia dal punto di vista della tipologia di attori sociali da coinvolgere (vedi AltriSpazi n. 1, pp. 9-12 e n. 2, pp. 11-15). Infatti ci sono situazioni in cui, all'interno di una singola sezione, i bambini vengono implicati in decisioni collettive di carattere organizzativo (es. come ripensare il momento dell'appello o quello del bagno che precede il pranzo) oppure legate alla strutturazione degli spazi (es. come allestire uno spazio vuoto o modificare un angolo già esistente). In altri casi si assiste invece all'attivazione di processi decisionali relativi ai gruppi di intersezione – omogenei o eterogenei per età – o, ancora, ad altre forme di raggruppamento che nel corso dell'anno possono essere messe a punto in maniera specifica e situata.

Esistono poi, e sono ovviamente le situazioni più complesse e più implicanti per l'intero contesto educativo, le esperienze di *Concilio* di scuola, che vedono il diretto coinvolgimento di tutti i bambini e di tutti gli insegnanti attraverso un articolato susseguirsi di passaggi di natura metodologica e pedagogica.

È possibile per una scuola dell'infanzia essere rappresentata da un simbolo che la contraddistingue? Il desiderio di creare un logo per la scuola “Don Bosco” di Susà nasce da molteplici sollecitazioni provenienti sia dall'Ente gestore che dai bambini e dalle bambine. Infatti, mentre gli adulti si confrontavano sulla necessità di individuare un logo professionale per la scuola, i bambini manifestavano l'idea, all'interno di un **vero e proprio dibattito accolto e sostenuto dalle insegnanti**, di individuare un simbolo-contrassegno per far capire agli “estranei” che quella è la loro scuola.

Nell'esperienza scolastica dei bambini della scuola dell'infanzia il contrassegno contraddistingue la proprietà di alcuni oggetti individuali e evidenzia l'appartenenza a un determinato contesto educativo. Ormai spesso abbandonato e sostituito in tante realtà da fotografia e/o nome del bambino, storicamente ha rappresentato un simbolo che caratterizzava, differenziava e permetteva di riconoscere alcuni oggetti come appartenenti a qualcuno. Un punto di debolezza di questo



Dal punto di vista metodologico il coinvolgimento del Settore Ricerca, Formazione e Servizi pedagogici ha consentito – oltre alla possibilità di co-progettare l'intero processo e sostenere le insegnanti nei passaggi salienti – l'adozione di uno sguardo etnografico di ricerca, soprattutto nelle ultime fasi del *Concilio* a partire dal gruppo di sintesi intersezionale. In particolare è stato possibile videoregistrare sia la discussione tra i tre rappresentanti di sezione, sia i momenti di incontro e di confronto tra questi ultimi e l'esperto di grafica che in maniera diretta si sarebbe occupato della realizzazione del logo.



tipo di pratica consisteva nel fatto che i bambini "ereditavano" il contrassegno da chi li aveva preceduti a scuola e non c'era di solito alcun nesso di significato tra il simbolo e la persona a cui esso veniva attribuito, diversamente da quanto accade con la forte valenza attribuita attualmente al logo che richiama e permette di riconoscere una determinata azienda o un determinato prodotto.

Riconoscendo ai bambini il desiderio di creare un'immagine identificatoria della propria scuola per differenziarla dalle altre, e soprattutto la **capacità di pensiero e la possibilità di partecipare a processi decisionali complessi**, a Susà è stato concordato di attivare un Concilio dei bambini. Concilio inteso come laboratorio civico nel quale ascoltarsi e confrontarsi sulla necessità e opportunità di individuare un logo come simbolo della scuola – cercando e costruendo in questo caso dei nessi di significato forti tra simbolo e referente –, negoziarne la creazione per poi presentarlo all'intera comunità di Susà.

Con la collaborazione dell'Ente gestore e il supporto della coordinatrice e del Settore Ricerca, Formazione e Servizi pedagogici della Federazione, il personale della scuola ha avviato il progetto, definendone gli strumenti, le metodologie e la realizzazione, concordando la **documentazione dei processi messi in atto dai bambini** e la condivisione degli esiti con tutti i rappresentanti della scuola, oltre al coinvolgimento attivo di Vincenzo Taddia, esperto di grafica che da tanti anni collabora con la Federazione, per la realizzazione del prodotto finale.

Per valorizzare e sostenere la capacità di tutti di esprimere opinioni e prendere decisioni insieme è stata determinante l'attenzione a offrire contesti di discussione in piccoli gruppi di 4-5 bambini. Contribuire a prendere decisioni su aspetti che riguardano la vita della scuola e della comunità a cui essa appartiene ha permesso di alimentare nei bambini il senso di responsabilità e di appartenenza al contesto locale, sostenendo anche il piacere di partecipare alla vita pubblica di Susà.

Avviare un *Concilio* di scuola: un processo complesso e coinvolgente

La decisione di coinvolgere tutti i bambini della scuola, in modo da offrire autenticamente a ciascuno la possibilità di prendere parte attivamente al processo di ideazione del logo, muove senza dubbio da alcuni presupposti fondamentali che corrispondono ai principi salienti del *Concilio dei bambini*: in primo luogo, la consapevolezza che **ciascuno, in un processo di co-costruzione di ragionamenti collettivi, può**



contribuire con il proprio punto di vista alla riflessione e alla formulazione di ipotesi progettuali; di conseguenza, l'importanza di garantire a tutti i bambini, anche a quelli di solito identificati come "piccoli" (ovvero i cosiddetti novizi del contesto scuola), l'opportunità di prendere parte a un complesso processo decisionale; infine, la fiducia – in qualità di adulti educanti – nei confronti delle competenze dei bambini, anche quando si tratta di progettare e realizzare un artefatto dalla forte valenza simbolica come il logo di scuola.

In collaborazione con la coordinatrice e con il Settore Ricerca, Formazione e Servizi pedagogici, in seguito ad alcuni incontri di riflessione e di confronto – molto partecipati e a tratti anche piuttosto vivaci –, il gruppo delle insegnanti ha deciso di attivare il progetto del *Concilio* coinvolgendo le tre sezioni della scuola.

Nello specifico, in ciascuna sezione le insegnanti hanno organizzato il *Concilio* per decidere come progettare e realizzare il logo della scuola: tutti i bambini, divisi in piccoli gruppi, hanno preso parte alla prima fase del processo e ciascun gruppo, dopo aver raggiunto una decisione condivisa, ha eletto il proprio rappresentante. Già durante questo primo step sono emersi numerosi elementi interessanti, non tanto e non solo rispetto alle ipotesi avanzate dai partecipanti, ma soprattutto rispetto alla **serietà con cui essi hanno affrontato la questione e alle strategie che hanno adottato per cercare e raggiungere un accordo condiviso.**

Nella fase successiva in ciascuna sezione si è riunito il cosiddetto "gruppo di sintesi", costituito dai diversi rappresentanti – tanti quanti erano i gruppi iniziali –, il cui compito era quello di mettere in comune le decisioni dei singoli gruppi per poi discutere insieme alla ricerca di una soluzione condivisa che caratterizzasse l'intero gruppo sezione. Alla fine della discussione il gruppo ha eletto un rappresentante di sezione che avrebbe poi incontrato gli altri due nel gruppo di sintesi intersezionale con l'obiettivo di individuare la decisione definitiva valida per l'intera scuola.

"Abbiamo pensato di ideare un *logo* per la nostra scuola: come potremmo fare?"

È evidente che un *Concilio* di scuola come quello appena descritto è un processo lungo e complesso, che non può essere esaurito in un tempo ridotto e richiede un grande impegno da parte di adulti e



Dal punto di vista teorico-metodologico, partendo dal presupposto che in questa esperienza gli aspetti interessanti sono la costruzione di ragionamenti collettivi e la formulazione condivisa di ipotesi progettuali, investendo anche sui processi di simbolizzazione, è stato deciso di non chiedere ai bambini di disegnare l'ipotetico logo, ma – almeno in questa fase – di prendere delle decisioni sul piano esclusivamente verbale. Come sempre nel *Concilio*, ma più in generale nelle situazioni di costruzione di ragionamento collettivo nella scuola dell'infanzia, uno dei compiti fondamentali dell'adulto nella conduzione dei vari gruppi di discussione consiste nell'attività di *scriba*, ovvero nel mettere a disposizione dei bambini le proprie competenze di letto-scrittura, annotando via via, nero su bianco, le decisioni prese.



bambini, ma che consente a questi ultimi – anche ai più piccoli – **di prendere parte, in maniera attiva e consapevole, a reali situazioni di partecipazione democratica alla vita scolastica.** In quest'ottica, come sempre quando si costruiscono esperienze educative, un aspetto rilevante è dato dalle modalità di presentazione e condivisione del processo con i bambini: è assolutamente fondamentale che i vari passaggi siano negoziati con loro e che essi siano in grado di comprendere quello che sta per accadere in ogni fase del processo. Se si parte dal presupposto imprescindibile che **i bambini sono persone competenti** è impensabile metterli in situazioni in cui si trovano a vivere passivamente, o peggio ancora a “subire”, le esperienze educative progettate per loro.

Nello specifico anche la tematica individuata, ovvero la progettazione di un logo di scuola, non può essere considerata come un elemento neutro, dal momento che – dal punto di vista dello sviluppo del pensiero e del ragionamento – chiama in causa tutta una serie di processi legati alle attività di simbolizzazione.

Proprio in virtù di tale complessità un primo momento di confronto e di riflessione collettiva tra insegnanti, coordinatrice e Settore Ricerca, Formazione e Servizi pedagogici ha riguardato, nelle fasi iniziali del percorso, le modalità più adeguate di presentazione della tematica ai bambini. In altri termini, una volta raggiunta una piena condivisione di “che cosa significa” partecipare a un *Concilio* di scuola, gli adulti coinvolti in questa esperienza hanno dovuto decidere come proporre ai bambini la questione del logo. Dopo una serie di iniziali preoccupazioni sulla eccessiva complessità di questo termine e dopo aver superato il dubbio sull'eventuale necessità di semplificarlo in qualche modo, si è deciso di usarlo in maniera diretta e autentica all'interno di una o più sessioni di discussione il cui *focus* problematico sarebbe stato: “abbiamo pensato di ideare un logo che rappresenti la nostra scuola: come potremmo fare?”.

In alcuni gruppi i bambini, insieme all'insegnante che conduceva la discussione, hanno messo a tema la questione del “che cos'è un logo”, ragionando insieme sul fatto che il logo è un simbolo e che il simbolo è qualcosa che “sta al posto di qualcos'altro”. In altri casi, invece – e non è particolarmente sorprendente visto che siamo immersi in un mondo in cui il logo è un elemento onnipresente – questa fase iniziale di **sintonizzazione terminologica e concettuale** non ha avuto luogo e si è passati subito a discutere sulle caratteristiche specifiche dell'artefatto in questione. Nei vari gruppi **i bambini hanno ragionato insieme, a volte con interessanti momenti di costruttivo disaccordo**, su aspetti specifici del logo, come i colori da usare, la forma da selezionare, i contenuti da privilegiare e – questione par-



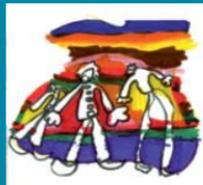
ticolarmente interessante – l'opportunità o meno di inserire delle scritte.

L'estratto che segue rappresenta un interessante esempio di scambio discorsivo – all'interno del gruppo di sintesi intersezionale – sulla forma da dare al logo definitivo, a partire dalla condivisione delle singole ipotesi avanzate dalle tre sezioni e riportate dai rispettivi rappresentanti.

52. Ins.:quindi, c'era la forma rotonda, mi pare di ricordare che il Luigi avesse detto che nella arancio, ((riferendosi al nome della sezione))
53. Mich.:si.
54. Ins.:avessero scelto la forma rotonda per quale motivo? lo vuoi ripetere Luigi?
55. Lui.:perché, è come il [mondo]
56. Ins.:[è come il mondo. nella sezione gialla, ((indicando Mart.)) la forma era anche?
57. Mart.:rotonda!
58. Ins.:rotonda, mentre il Michele dice *quadrata*. mi ricordo però, che nei gruppi della verde, ((la sezione di cui Mich. è il rappresentante)), tanti bambini avevano detto *la forma tonda*, quindi c'era tonda, e qualcuno qua[drata].
59. Mich.:[eh, però alla fine, è finita quadrata.
60. Ins.:è finita quadrata. e quindi? [adesso,
61. Mich.:[abbiamo fatto la votazione.
62. Ins.: ah, avete fatto la votazione. giusto! e quindi voi tre cosa pensate? quale forma possiamo decidere, quale scegliereste? fra le due?
63. (2.5)
64. Mich.:scusateci un attimo, io e il Martin
65. Ins.:parla a voce alta Michele, sentiamo anche noi la vostra discussione. sei libero di dire quello che pensi al Martin.
66. Mich.: possiamo fare, tipo, allora, il posto dove giocano i bambini, all'interno, rotondo. e il giardino quadrato.
67. Mart.:((annuisce))
68. Ins.: e quindi? una doppia forma? una forma quadrata con all'interno un rotondo?
((i bambini continuano a discutere per cercare un accordo sulla collocazione delle due forme))



Proposte grafiche di un logo



In questo breve estratto si notano da un lato **la consapevolezza che i rappresentanti hanno rispetto al proprio ruolo** (turni 58-62), che impone il rispetto delle decisioni condivise nel gruppo sezione ("abbiamo fatto la votazione"), e dall'altro **alcune possibili strategie di sintesi/integrazione tra ipotesi di partenza differenziate** (es. turno 66).

Al termine della discussione, durata complessivamente circa 35 minuti, i tre rappresentanti delle sezioni raggiungono un accordo condiviso, che prevede un logo configurato come segue: *all'esterno c'è una forma quadrata, con all'interno una forma rotonda colorata con tutti i colori della pace. Dentro la forma rotonda ci sono bambini e bambine che giocano con il trenino. I bambini e le bambine sono tra loro tutti diversi e indossano il grembiule perché sono a scuola. Da una parte ci sono anche una montagna ("perché Susà è un paese di montagna") e dei ciliegi con i frutti ("perché a Susà ci sono tanti ciliegi").*

"Abbiamo deciso come dovrà essere il nostro logo: e ora come lo realizziamo?"

Nel corso delle varie discussioni, sia in sezione che nel gruppo finale di sintesi intersezionale, uno degli aspetti che emergono con forza dai discorsi dei bambini è quello legato alle modalità di effettiva e concreta realizzazione del logo. In alcuni casi, ad esempio, tale aspetto sembra interferire con lo sviluppo stesso del ragionamento collettivo: a volte, di fronte a ipotesi progettuali complesse o fantasiose, alcuni bambini pongono tale problema ("ma noi non sappiamo fare queste cose") e non sempre l'idea del successivo coinvolgimento di un esperto risulta immediatamente rassicurante. Pur non essendo questa la sede opportuna per l'analisi di dimensioni di questo tipo, è interessante riflettere su quanto – probabilmente per ragioni prettamente culturali piuttosto che di natura evolutiva – possa essere complicato per i bambini accettare di produrre idee, ipotesi e ragionamenti, senza necessariamente poterli/doverli trasformare in artefatti concreti.

Ad ogni modo, una volta prese le decisioni definitive e dopo averle condivise





con tutti i bambini della scuola, l'ultimo passaggio del *Concilio* per ideare il logo di Susà è consistito nel *coinvolgimento diretto di un esperto* che, all'interno del contesto scolastico, ha dato la propria disponibilità a incontrare i rappresentanti delle tre sezioni, **ad ascoltare le loro decisioni finali e a seguire i loro suggerimenti, intrecciandoli in maniera competente con la dimensione professionale e con i vincoli a essa connessi** ("io il logo lo faccio a seconda delle vostre indicazioni, non della mia fantasia").

Anche questa fase si è rivelata piuttosto complessa e si è articolata in più di un passaggio. Il primo incontro, molto interessante sul piano delle interazioni e dei discorsi, è stato di natura informativa: i bambini hanno raccontato all'esperto quali fossero gli elementi salienti del logo (la doppia forma, i colori della pace, i bambini che giocano sul trenino, la montagna, il ciliegio) e quest'ultimo, **mentre li ascoltava e interagiva con loro, ha iniziato a prendere appunti carta e matita**, facendo anche interessanti interventi di problematizzazione, come si vede nell'estratto che segue:



37. Esp.: nel ciliegio dobbiam mettere le ciliegie o facciam solo le foglie?
38. Mich.: ciliegie e foglie.
39. Esp.: e dove lo disegnamo il ciliegio? ((richiamando l'attenzione dei bambini sui suoi appunti))
40. Lui.: tutti e due vuoi? ((mentre scrive e disegna)) ciliegio con-
41. Mich.: io tutti e tre.
42. Esp.: tre? (0.5) allora, ((contando con le dita)) ciliegie, foglie,-
43. Mich.: fiori.
44. Esp.: anche i fiori? foglie, ciliegie e fiori.
45. Ins.: quando ci sono i fiori di solito ci sono le ciliegie?
46. Mich.: no ((scuote la testa in senso di diniego))
47. Ins.: perché devono [ancora formarsi].



Un aspetto di grande interesse, nell'interazione con il grafico esperto, è dato dai momenti in cui per i bambini si poneva una sorta di conflitto tra il mandato di rappresentanti e i loro gusti e preferenze personali: a volte, di fronte ad alcune proposte del grafico, qualcuno rischiava di perdere di vista la decisione presa insieme – e ufficialmente ratificata – in virtù del proprio pensiero individuale. Tuttavia è particolarmente significativo che la risoluzione del conflitto sia stata promossa di solito dal gruppo stesso, nella misura in cui qualcuno ha prontamente riportato l'attenzione al ragionamento condiviso in precedenza: "sì, ma noi abbiamo deciso che...".

Legenda delle convenzioni di trascrizione (adattamento da Jefferson, 1985)

- tono ascendente di sospensione (es. negli elenchi)
- ˆ tono discendente
- ? tono ascendente (es. nella domanda)
- ! tono animato (es. di sorpresa, di eccitazione)
- [inizio della sovrapposizione tra parlanti
- troncamento della pronuncia, interruzione o tono scandito
- * discorso diretto riportato
- (1.0) pausa espressa in secondi
- Esp.: esperto di grafica

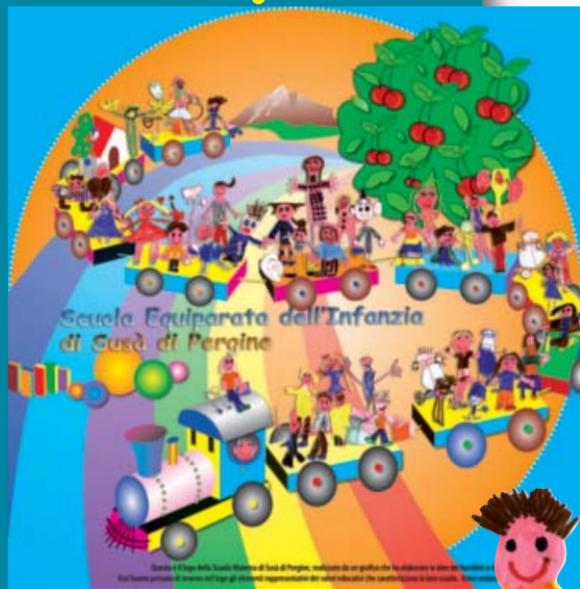
- 48. Esp.: [eh! allora, o mettiamo i fiori, o mettiamo le ciliegie
- 49. Mich.: meglio i fiori.
- 50. Esp.: eh ma, riesco a capire che sono i fiori che daranno il frutto della ciliegia? mettendo un fiore?

Nelle settimane successive il grafico, sulla base delle indicazioni ricevute dai bambini, ha costruito due differenti ipotesi di logo sulle cui stampe in formato cartaceo è ritornato a confrontarsi con i tre rappresentanti. Il secondo incontro si è aperto con una ricapitolazione condivisa degli elementi salienti del logo, a seguito della quale il grafico ha sottoposto all'attenzione dei suoi interlocutori le due bozze, chiedendo loro di controllare che ci fosse tutto quello che avevano previsto e, successivamente, di individuare gli elementi di differenziazione tra le due ipotesi. È stato particolarmente interessante **osservare le modalità interazionali e di ragionamento che hanno portato alle indicazioni per la versione definitiva del logo**: ad esempio, come si vede nell'estratto che segue, ai bambini è stato sempre chiesto di argomentare le proprie posizioni e i propri punti di vista:



- 45. Lui.: io voto per questa ((indicando la seconda bozza di logo))
- 46. Mich.: [io voto per questa ((indicando la prima bozza di logo))
- 47. Mart.: [io voto per questa ((indicando la prima bozza di logo))
- 48. Esp.: le motivazioni vogliamo sapere! perché tu voti per questo, Luigi?
- 49. Lui.: perché mi piace
- 50. Esp.: eh, dimmi un motivo per cui ti piace!
- 51. Lui.: perché ci sono tanti bambini.
- 52. Esp.: oh, questo è un motivo valido!

Alla fine del secondo incontro l'esperto ha lanciato un'ulteriore proposta per rendere il logo più vicino alla vita scolastica reale: ha suggerito che ogni bambino della scuola disegnasse, a suo modo, un bambino



che sarebbe poi stato ritagliato e inserito nel logo, a bordo del trenino, in sostituzione dei personaggi per così dire "professionali" ("perché se disegnate anche voi, l'opera diventa anche vostra, ancora di più!"). Dopo una discussione tra i rappresentanti, guidata anche dall'insegnante presente, si è deciso di accogliere l'idea dell'esperto. In effetti il logo definitivo – come si vede nella riproduzione qui riportata – contiene, oltre a tutti gli elementi individuati attraverso il *Concilio*, anche tutti i personaggi disegnati dai bambini della scuola.

Dal punto di vista pedagogico **la possibilità di interagire e confrontarsi con un esperto ha rappresentato** per i bambini, ma probabilmente anche per gli adulti, **un'importante occasione non solo sul piano tecnico** (es. possibilità di ragionare su colori e sfumature, su forme e proporzioni), **ma anche e soprattutto sul piano delle interazioni e della co-costruzione delle conoscenze**. Essendo l'esperto una persona esterna al contesto scolastico e non avendo partecipato alle fasi precedenti i bambini – con il sostegno dell'insegnante presente – hanno dovuto raccontargli e spiegarli il percorso appena concluso e si sono confrontati con l'esigenza di **costruire un piano comunicativo-relazionale condiviso, che consentisse di lavorare insieme in maniera efficace**.

La complessa esperienza di ideazione e realizzazione del logo della scuola di Susà si è conclusa con una festa di inaugurazione del logo stesso a cui hanno partecipato anche i bambini che attualmente frequentano la prima classe della scuola primaria e che, come i tre rappresentanti delle sezioni, lo scorso anno stavano concludendo il proprio percorso nella scuola dell'infanzia.

Riferimenti bibliografici

- Brewer, J.D. (2000) *Ethnography*, Buckingham, Oxford University Press.
 Jefferson, G. (1985) An exercise in the transcription and analysis of laughter. In T. Van Dijk (Ed.) *Handbook of discourse analysis, Discourse and dialogue vol. 3*, London, Academic Press, pp. 25-34.
 Mantovani, G., Spagnoli, A. (2003) *Metodi qualitativi in psicologia*, Bologna, Il Mulino.
 Pontecorvo, C. (a cura di) (1999) *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna.



▲ Diversità: vincolo o risorsa educativa?

Confini, frontiere, orizzonti: spazi di incontro, idee per progettare l'inclusione

primo piano

Prosegue in questo numero la documentazione del seminario "Diversità: vincolo o risorsa educativa?" svoltosi a Trento il 18 aprile 2013. 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, ha accolto anche riflessioni e buone pratiche delle insegnanti, documentate nel precedente numero di "AltriSpazi" (n.4 pp. 10-15).

di Silvia Cavalloro

Approfondire per capire meglio, per avere elementi di confronto e di crescita, cercando di interpretare, con sempre maggiore attualizzazione, lo sviluppo dell'accezione di diversità e differenze. Questo il legame tra i contributi che hanno arricchito il seminario di approfondimento sulla diversità, organizzato dalla Federazione, aperto dal direttore Lucia Stoppini che ha ricordato come il presupposto di partenza sia che la diversità e le differenze sono la norma e non l'eccezione, la realtà, la vita delle nostre scuole, delle nostre sezioni, dei nostri contesti educativi oltre che, evidentemente, sociali. Perché **ogni persona è un'identità, un'entità specifica, speciale, quindi diversa** rispetto a ciascuna altra persona e a ciascuna altra identità. La logica è dunque quella di prendersi in carico le differenze e rapportarsi quotidianamente alle diversità considerandole ricchezza e risorsa. Questo senza ignorare le implicazioni legate ad alcune tipologie di diversità che sono oggettivamente complesse, implicanti professionalmente, emotivamente e psicologicamente, ma accogliendole dentro **una progettualità** che ci consenta di affrontare la diversità non in termini omologanti, ma proprio **in termini di rispetto e di valorizzazione delle differenze**.





La teoria delle intelligenze multiple di Gardner

In merito alla natura dell'intelligenza umana Gardner ha evidenziato come non si possa parlare di un'intelligenza in senso generale ma che, al contrario, l'aggettivo "intelligente" vada contestualizzato legandolo a specifiche aree di competenza. In particolare ha identificato l'intelligenza linguistica, l'intelligenza logico-matematica, l'intelligenza musicale, l'intelligenza spaziale, l'intelligenza corporeo-cinestetica e l'intelligenza interpersonale.

Un bambino di tre anni, così come un adulto di cinquantatré anni o come un giovane di diciotto o uno di trentacinque, avrà, come tutti, ambiti in cui è "forte" e altri in cui è "debole". Pensare che un bambino sia bravo o non bravo, competente o non competente in toto, senza fare riferimento a queste specificità rischia di sottovalutare e di usare in modo depotenziato questa diversità tra le sue intelligenze. Non esistono bambini che non abbiano aree di forza; un'area di forza c'è sempre, come ci sono sempre le aree di debolezza.

Alterità, diversità e inclusione

Attualmente al termine "integrazione scolastica" si preferisce il termine "inclusione", intendendo con quest'ultimo il processo attraverso il quale il contesto scuola nei suoi diversi protagonisti – quindi l'organizzazione scolastica, i bambini, gli insegnanti ma anche la famiglia e il territorio – assume le caratteristiche di un ambiente che risponde ai bisogni di tutti i bambini. Quindi l'idea di **inclusione** è quella di un **processo in continua costruzione** che si rivolge a tutti coloro che sono coinvolti in ambiti educativi e sociali. È a partire da queste riflessioni che Tatiana Filomeno – Responsabile tecnico dell'Unità specialistica Integrazione scolastica del Settore Ricerca, Formazione e Servizi pedagogici della Federazione – ha sviluppato il proprio intervento evidenziando come l'incontro con l'altro appartenga alla sfera dell'alterità culturale che sollecita un confronto non scontato, mai garantito. Nell'incontro, infatti, **siamo di fronte allo spazio e al tempo dell'altro, altro che porta con sé il suo tempo e la misura dell'incontro stesso**. È un incontro che ci costringe a ripensare ai nostri modelli culturali, ai nostri dispositivi di risposta. Chiede di rinunciare a un pensiero univoco chiamando in gioco dinamiche discorsive e fattori contestuali, determinanti nella costruzione di una didattica inclusiva.

Quando si parla di fattori contestuali ci si riferisce ai fattori ambientali, quindi all'ambiente fisico e sociale; come anche agli atteggiamenti individuali e ai fattori personali, quindi al retroterra di vita e alle caratteristiche individuali della persona. Ambienti diversi possono avere un impatto molto diverso sullo stesso individuo. I fattori contestuali vanno pertanto modificati per valorizzare il potenziale di attività di ciascuno, per cui i concetti di contesto, discorso, prospettiva, costruzione e collaborazione divengono dispositivi didattici per





Il buon lavoro

È una concezione elaborata da Gardner che indica la capacità di offrire una prestazione qualificata ed eccellente nel proprio campo di attività, usando diversi linguaggi, differenti chiavi di comprensione per allargare il discernimento e la visione sulle cose.

Il buon lavoro esprime anche la tensione a generare valore sociale, cioè reti, scambi, disponibilità, fiducia, relazione.

Il buon lavoro dice degli aspetti di piacere, di soddisfazione, di bellezza che sappiamo riconoscere nelle cose che facciamo.



la strutturazione di ambienti basati sulla partecipazione e quindi rivolti all'inclusione della diversità. Una cultura inclusiva valorizza le differenze quando permette all'altro di ricavarci uno spazio dove poter esprimere la propria progettualità, uno spazio di sviluppo che possa diventare uno spazio di successo permettendo di sperimentarci **tutti uguali nei diritti e nelle opportunità educative, tutti diversi perché ognuno di noi è unico e va accolto e ascoltato in maniera differente.**

Elogio della diversità

La diversità è la norma, condizione stabile dentro la quale ci troviamo a vivere. È anche un aspetto dei nostri contesti sociali che "conviene" sia presente perché essere diversi è la caratteristica che ci permette di evolvere come comunità sociale e culturale. **La diversità**, inoltre, è probabilmente la più **potente risorsa educativa che abbiamo a disposizione**. A certe condizioni è la risorsa che meglio ci può aiutare a far apprendere tutti in modo ricco e significativo. A partire da queste considerazioni Cristina Zuchermaglio – Professore ordinario di Psicologia Sociale, Sapienza, Università di Roma – ha evidenziato come la diversità sia una risorsa ineliminabile per lo sviluppo nel mondo naturale e nel mondo sociale e come **creare uno spazio "per una molteplicità di voci"** sia un arricchimento per tutti coloro che hanno la fortuna di partecipare a quello spazio. Nessuno e niente rimane come era prima. L'interazione con qualcosa o qualcuno di diverso cambia sostanzialmente, di solito in termini innovativi, il panorama e i repertori pre-esistenti e questo processo è appunto alla base dell'innovazione sociale e culturale.

Facendo riferimento a numerose ricerche internazionali e a cornici teoriche a esse legate Cristina Zuchermaglio ha evidenziato come le persone non solo sono diverse tra di loro, ma sono anche disomogenee "dentro" di loro. Con riferimento ai bambini, **la considerazione di tale diversità tra e dentro i bambini deve essere sempre presente nello sguardo professionale dell'insegnante**; perché evita di attribuire connotazioni stabili sia in senso positivo sia negativo e permette di valorizzare in modo potenziato e ricco questa diversità. Diversità che non è determinata dall'età anagrafica, che è una variabile molto debole per interpretare o anticipare i livelli di competenza "attesi" dei bambini reali, ma dalle competenze e intelligenze che gli stessi hanno avuto modo di praticare nei diversi campi di attività. Lo sviluppo dei bambini non è infatti uno sviluppo biologico e lineare. È, al contrario, uno sviluppo culturale molto legato e dipendente dalle attività e dalle pratiche alle quali i bambini vengono introdotti e fatti



Gli atti del seminario "Diversità: vincolo o risorsa educativa?" sono in fase di pubblicazione e saranno a disposizione degli interessati entro il mese di novembre. Potranno essere acquistati contattando la Federazione o direttamente la casa editrice Trento Unoedizioni anche attraverso il sito www.trentounoedizioni.it

socializzare. Ed è in questo che risiede il valore sociale della scuola. **La scuola è quel valore aggiunto che fa sì che lo sviluppo biologico diventi uno sviluppo culturale**, profondamente legato alle attività che si svolgono con i bambini, non semplicemente a un'attesa di passaggio e di crescita di competenze che avviene in base all'età. Se così fosse non servirebbe alcuna scuola, i bambini potrebbero stare a casa e basterebbe aspettare la loro crescita "naturale".

L'idea dello sviluppo culturale ci viene da autori come Vygotskij e dalla sua scuola storico-culturale che sottolineano il ruolo dell'altro nella costruzione del pensiero, quindi anche **il ruolo che gli "altri" hanno nella costruzione e definizione dello sviluppo culturale**. In questa prospettiva il poter lavorare insieme agli altri bambini, oltre che con gli insegnanti, è una straordinaria occasione di apprendimento per tutti: per grandi e piccoli, per esperti e meno esperti, per capaci e meno capaci. **Condividere un compito permette di affrontarlo e risolverlo distribuendone il peso cognitivo e le situazioni di eventuale disaccordo e conflitto tra "idee"** – e l'argomentazione e le spiegazioni che da questi si generano – **permettono di elaborare insieme pensieri più complessi e ricchi**. Inoltre si impara il rispetto per gli altri e per le loro opinioni, si cresce in autonomia psicologica che, a sua volta, permette di affrontare situazioni nuove e diverse.

Un ultimo riferimento va a come un contesto sociale allargato in cui far interagire e partecipare i bambini è sostegno e aiuto anche per i bambini con difficoltà certificate. Ad esempio Elinor Ochs e Laura Sterponi hanno condotto bellissimi studi empirici sui bambini autistici nei contesti sociali e interattivi della scuola mostrando come forme "ricche" di inclusione e partecipazione, anche discorsiva, a tali contesti producano un funzionamento del bambino autistico più integrato per quanto riguarda le sue capacità anche comunicative.

Imparare ad accogliere le "ferite" della relazione

Ma **parlare di diversità vuol dire anche fare i conti con la parte oscura che la abita**, cioè con la possibilità di "maledire la diversità" ed è su questo terreno che Giuseppe Scaratti – professore ordinario di Psicologia del Lavoro e delle Organizzazioni, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano – ha condotto la riflessione integrandola con ulteriori aspetti significativi.

Possiamo e dobbiamo porci a questo proposito alcune domande imprescindibili a partire dai **significati anche ambivalenti che la diversità sollecita**.





La diversità è strettamente legata all'originalità e all'identità di ciascuno. Ciò che fa di ogni essere vivente un unicum per la sua specificità distintiva all'interno di una molteplicità, connette la diversità al nostro processo di costruzione identitaria all'interno di contesti dati (storicamente, geograficamente, culturalmente, socialmente): **siamo simili, ma non uguali perché originali**, capaci di esprimere e di riconoscere una nostra identità dentro la pluralità degli scambi sociali che abitiamo. Per essere noi stessi dobbiamo narrare una storia che passa attraverso contesti che impariamo ad abitare. L'ambivalenza, strutturalmente connessa alla diversità, apre a significative sollecitazioni professionali.

Il riconoscimento della differenza, anche nei suoi aspetti di minaccia e di fatica, genera turbolenza e mette alla prova la nostra capacità di trattare educativamente le differenze. Siamo in effetti impegnati in percorsi dai nomi emblematici, che definiscono e scandiscono ambiti di azione e operatività quotidiana: intercultura, integrazione, inclusione. Cammini dove non è solo in gioco l'accoglienza dell'altro, ma anche la rilettura della nostra identità e diversità, proprio perché l'incontro con l'altro la sollecita e la rimette in discussione.

Siamo sollecitati a entrare in dialogo con la nostra esperienza, a porci interrogativi di senso e di opportunità, a riflettere su quello che facciamo, sul perché e come lo facciamo e con chi, a non eludere dubbi e perplessità, imparando ad accettare incertezze e incongruenze. Alcune possibili attenzioni possono facilitare l'assumere una logica processuale che si attua nella relazione.

Apprendere diversi linguaggi, che non sono solo le lingue, ma i diversi modi attraverso cui le diversità si esprimono e si mettono in rapporto con la realtà.

Allargare le visioni, che significa provare e sperimentare posizioni altre, adottare prospettive inedite e inusuali, usare interpretazioni molteplici.

Imparare a sorprendersi perché generativo di un nuovo rapporto con il mondo, le cose, la nostra esperienza lavorativa.

Allenarsi all'impatto con la diversità mantenendo un proprio equilibrio. Richiede una cura e una coltivazione che allontanino la tentazione, da un lato, dell'omologazione (che rende l'altro "simile" perdendo la sua diversità) e, dall'altro, della stigmatizzazione, dove la diversità connota negativamente anziché liberare, producendo emarginazione.

Per costruire identità dobbiamo imparare ad accogliere le ferite che la relazione con l'altro, nei molteplici attraversamenti ingaggiati nel cammino della convivenza umana, produce. Imparare a essere **professionisti che accettano il conflitto buono con l'alterità**. Una relazione impegnativa, esigente, sfidante, però anche capace di restituirci un'identità nuova e arricchita. Questo è buon lavoro.



▲ C'è posto per tutti

Il Comitato di gestione per la partecipazione alla vita della scuola

di Luciano Peterlini e Silvia Cavalloro

primo piano



La partecipazione rappresenta uno degli elementi fondamentali per garantire qualità. Favorisce circolarità e sistematicità dell'informazione e apre a una progettualità condivisa, condizioni indispensabili per esercitare una cittadinanza attiva e consapevole da parte di tutti.

È con l'attenzione a questi aspetti, che caratterizzano in maniera particolare il Sistema delle scuole equiparate associate alla Federazione, che è stato curato da tutti i soggetti implicati l'importante appuntamento che l'8 novembre ha visto l'elezione dei rappresentanti dei Comitati di gestione delle scuole dell'infanzia.

Il Comitato di gestione partecipa alla vita della scuola coinvolgendo le famiglie e proponendo, in collaborazione con il personale e con il Consiglio direttivo, iniziative di incontro, di scambio e di approfondimento.

È un organismo di partecipazione che offre l'opportunità di interagire, di costruire insieme un'idea di scuola e di educazione, aprendo spazi per esplicitare, concordare, condividere.

Nel Sistema delle scuole equiparate dell'infanzia del Trentino associate alla Federazione la dimensione della partecipazione assume caratteristiche peculiari



COMPOSIZIONE DEL COMITATO DI GESTIONE

I genitori dei bambini iscritti eleggono i propri rappresentanti in numero pari agli altri membri di seguito menzionati (a esclusione del rappresentante designato dal Consiglio direttivo).

Il personale insegnante elegge tre rappresentanti. Nelle scuole dove sono presenti fino a 3 insegnanti queste fanno parte di diritto del Comitato di gestione e quindi non è necessario procedere all'elezione per questa componente.

Il personale cuoco e operatore d'appoggio elegge un proprio rappresentante. Nelle scuole dove il personale non insegnante è costituito da una sola persona, questa entra di diritto a far parte del Comitato di gestione.

Il Comune nel cui territorio ha sede la scuola o **il Consiglio circoscrizionale**, ove costituito, nomina 2 rappresentanti, di cui uno designato dalla maggioranza e l'altro dalla minoranza.

Il Consiglio direttivo nomina un proprio rappresentante.

in quanto **agita attraverso diversificati organismi, contesti, percorsi e strumenti** volti a favorire, all'interno della scuola, la ricerca di linguaggi condivisi, finalità comuni, impegno congiunto. **Leva centrale è la formazione** che permette ai Comitati di approfondire questioni ritenute da essi rilevanti, in rete con le altre scuole, nell'ottica di migliorare l'offerta formativa e attivare, rinsaldare, far crescere relazioni.

La specificità del Sistema delle scuole equiparate

Le scuole equiparate non sono state istituite dall'Ente pubblico, ma da benefattori, genitori e persone disponibili a impegnarsi per dare vita a servizi educativi per i bambini e le famiglie, in risposta ai bisogni espressi dall'intera comunità.

L'esercizio di una cittadinanza attiva, attraverso l'assunzione in prima persona della responsabilità di una progettazione partecipata, è dunque strettamente connaturato alla presenza diffusa di queste scuole. **Forte è l'interazione di ciascuna realtà con il territorio nel quale essa è inserita, territorio inteso come tessuto di relazioni.**

La scuola equiparata si configura quindi come Scuola Autonoma della Comunità, luogo nel quale **l'intera collettività vede riconosciuta e valorizzata la propria identità, in una relazione interpretata in termini attivi e partecipativi.**

Strumenti per informare, strumenti per coinvolgere

In occasione del prossimo rinnovo dei Comitati di gestione la Federazione ha voluto mettere a punto strumenti che sensibilizzassero le famiglie andando oltre il piano, doveroso ma non esaustivo, dell'informazione normativa e procedurale.

Un gruppo di lavoro ha rivisto infatti il fascicolo "Indicazioni per i Comitati di gestione delle scuole equiparate dell'infanzia", aggiornandolo e cercando di rendere la comunicazione chiara e completa. Il documento dà spazio al tema della partecipazione, alla presentazione dell'organizzazione delle



ELEZIONI DEL COMITATO DI GESTIONE

Il Comitato di gestione dura in carica tre anni.

Le elezioni avvengono, di norma, entro 60 giorni dall'inizio dell'anno scolastico. L'assemblea elettorale è convocata dal Presidente della scuola mediante l'affissione del relativo avviso all'albo.

Il voto viene espresso personalmente da ciascun elettore che indica le proprie preferenze (il numero di preferenze non deve superare il numero dei componenti che ciascuna categoria deve esprimere).

Chiuse le votazioni si iniziano immediatamente le operazioni di scrutinio e di assegnazione dei posti nel Comitato di gestione riportando i dati nell'apposito verbale redatto in duplice copia.

I risultati delle elezioni vengono resi pubblici mediante affissione all'albo della scuola dell'apposita comunicazione sottoscritta dai componenti del seggio elettorale.

La prima convocazione del Comitato di gestione è disposta dal Presidente della scuola entro trenta giorni dalla data delle elezioni.



Mi rendo disponibile a essere eletto nel nuovo Comitato di gestione della Scuola equiparata dell'infanzia

Il Comitato di gestione per la partecipazione alla vita della scuola

COMITATO DI GESTIONE

Genitori
Insegnanti
Operatori d'appoggio
Ente Gestore
Rappresentanti della comunità

...ore eletti

scuole equiparate e della Federazione, alla composizione del Comitato di gestione e alle indicazioni per la sua elezione, alle modalità di funzionamento, a compiti e attribuzioni. Completa il fascicolo un allegato che riporta i principali riferimenti normativi.

Un secondo gruppo si è occupato di ideare e realizzare un agile ed efficace strumento di informazione volto a coinvolgere i genitori sia a partecipare alle votazioni, sia a dare la propria disponibilità a entrare a far parte di questo organismo partecipativo. Si tratta di una cartolina (che è riportata nell'immagine in basso) che invita a prendere parte a questa importante opportunità di partecipazione. I due strumenti sono stati presentati e diffusi nelle scuole dai coordinatori anche in occasione delle Conferenze degli Organismi gestionali e nei Collegi docenti e dalle insegnanti negli incontri con le famiglie.



▲ a colloquio con

Michele Andreaus



di Silvia Cavalloro

l'intervista

Michele Andreaus è Professore Ordinario presso il Dipartimento di Economia e Management della Facoltà di Economia dell'Università di Trento, dove insegna Contabilità Aziendale e Bilancio, Tecnica Professionale, Crisi e Risana-mento d'Azienda, Bilancio Sociale e Nuove Forme di Certifi-cazione della Qualità.

I suoi interessi di ricerca si concentrano sui criteri di rendicon-tazione delle imprese for profit e delle aziende non profit, con particolare riferimento a tematiche quali bilancio sociale, bilan-cio ambientale e bilancio di sostenibilità. Particolarmente signifi-cativa l'attenzione al tema della trasparenza della comunicazione d'azienda, sia negli aspetti più strettamente contabili, sia negli aspetti legati alla responsabilità sociale.

È coordinatore, assieme al prof. Paolo Andrei, del gruppo di la-voro Gruppo Bilancio Sociale per la definizione degli standard per la redazione del bilancio sociale dei gruppi aziendali (www.gruppobilanciosociale.org).

L'espressione "Bilancio sociale" mette insieme due parole che nel linguaggio comune evocano approcci diversi nel leggere la realtà. Bilancio, con riferimento al mondo economico, richiama un'idea di rendicontazione sulla base di dati precisi, quantitativi, mentre sociale richiama un'idea per certi aspetti quasi opposta, legata a una dimensione qualitativa e che sfugge a parametri oggettivi. Quando e per esprimere cosa queste due parole si sono incontrate?

In effetti a prima vista l'espressione "bilancio sociale" potrebbe apparire come un ossimoro. Ma in realtà non è possibile pensare la gestione di un'azienda in maniera slegata dal contesto nel quale è inserita e senza che essa, nel valutare il proprio operato, non consideri i legami con quello che la circonda. Ogni azienda infatti – sia *for profit* che *non profit* – è completamente immersa in un tessuto sociale che può essere una comunità, uno stato o il mondo intero e ha dunque una sua dimensione economico-finanziaria, che deve essere tenuta sotto controllo, ma anche una sua dimensione sociale in quanto rappresenta un pezzo della società.

Un altro aspetto chiamato in causa riguarda la dimensione temporale. Un'azienda è tale solo se ha una prospettiva a lungo termine. In questa prospettiva il bilancio economico-finanziario, che per sua natura ha una dimensione di breve periodo, non è sufficiente. Infatti affinché l'azienda sia efficace, cioè in grado di raggiungere e mantenere i propri obiettivi nel tempo – ad esempio di creare valore per gli azionisti nel caso di una *for profit* o di produrre valore sociale per una comunità per una *non*



La Federazione ha avviato il progetto di elaborazione del bilancio sociale a partire dalla primavera del 2013.

Allo scopo ha costituito un gruppo di lavoro istituzionale⁽¹⁾ con il compito di definire, coordinare, monitorare l'intero progetto e curarne la documentazione e la pubblicizzazione. Le fasi iniziali del lavoro hanno portato alla definizione della mission della nostra organizzazione e dei fini e dei valori che orientano la progettualità della stessa Federazione e delle scuole associate. Questo ha permesso di giungere a una prima documentazione da assumere come cornice e punto di riferimento per le fasi successive di costruzione di questo importantissimo strumento. Fasi che prevedono, in alcuni passaggi di realizzazione e di validazione del processo, anche il coinvolgimento dei diversi attori che a vario titolo – professionale o volontario – svolgono un ruolo fondamentale per garantire un servizio educativo di qualità all'interno dell'intero Sistema.

(1) Il gruppo è composto dal Presidente Giuliano Baldessari, dal Direttore Lucia Stoppini, dal Dirigente del Servizio di Coordinamento Sandra Bucci, dalla Responsabile del Settore Ricerca, Formazione e Servizi pedagogici Lorenza Ferrai, dal Responsabile del Settore Amministrativo Sandro Miori, da tre Consiglieri della Federazione: Gianni Antonio Benedetti, Sandro Tagliaferri (anche presidente della scuola di Pieve di Bono), Stefano Plotegheri (anche presidente della scuola di Villazzano), dai consulenti scientifici Cristina Zucchermaglio (Sapienza, Università di Roma) e Giuseppe Scaratti (Università Cattolica di Milano), dall'economista Michele Andreus (Università di Trento).

profit – deve rispettare nel lungo periodo sia vincoli di carattere economico-finanziario, quindi garantire un equilibrio finanziario, sia vincoli di carattere sociale e ambientale. Aziende che non hanno rispettato questi equilibri sono andate in crisi e hanno fallito.

Qual è lo specifico di tale strumento rispetto ad altri che un'azienda potrebbe utilizzare?

Il bilancio sociale è un importantissimo strumento di controllo di gestione in senso lato e di rendicontazione, non di comunicazione. È necessario distinguere bene strumenti che hanno la funzione di portare l'immagine dell'azienda all'esterno, di comunicare una serie di informazioni per visibilizzare percorsi, processi e prodotti, da una funzione di rendicontazione, cioè di render conto all'esterno del raggiungimento o meno di certi specifici obiettivi precedentemente stabiliti in ragione dei quali sono state gestite determinate risorse.

Il bilancio sociale nasce negli anni '50 negli Stati Uniti, nel contesto *for profit*, inizialmente proprio con l'accezione di strumento di comunicazione per poi evolvere verso la funzione di rendicontazione.

La funzione comunicativo-promozionale è assolutamente legittima e giusta, anche strategica per un'azienda, ma è operazione diversa dal rendicontare.

Come questo strumento può contribuire alla qualificazione e alla crescita del Sistema delle scuole equiparate associate alla Federazione?

Nel mondo *non profit* l'importanza di dotarsi di uno strumento come questo diventa ancora più stringente. La Federazione non ha un azionista che chiede di produrre utili per avere i dividendi. Il fine ultimo è di carattere sociale. Allora il bilancio di esercizio in senso economico e finanziario permette di esplicitare ai diversi interlocutori come sono state spese le risorse, ma non entra nel merito delle azioni intraprese per render conto se queste siano state efficaci e in quale misura. Quindi il solo dato economico-finanziario non è in grado di dare un quadro completo in ragione della *mission* – cioè del fine istituzionale – e della natura specifica del servizio offerto.

Quale strumento potrebbe dunque permettere di valutare questi aspetti?

Nel caso della Federazione, oltre che spostarci dal semplice bilancio economico al bilancio sociale, sarebbe in realtà più opportuno parlare di bilancio di missione, o meglio ancora di bilancio integrato, un



For profit – non profit

Sono due espressioni diffusamente utilizzate nel linguaggio economico e finanziario per distinguere aziende e imprese prevalentemente orientate alla massimizzazione del valore economico per gli azionisti, alla creazione cioè di profitto e ricchezza da destinare ai propri soci (*for profit*), oppure enti o associazioni orientate alla creazione di valore sociale per la comunità (*non profit*). L'attività dunque è volta a produrre beni e servizi senza scopo di lucro ed eventuali profitti vengono reinvestiti interamente per gli scopi organizzativi.

unico documento che integra appunto l'aspetto economico, quello sociale e quello legato alla *mission*. Esso tiene dunque conto sia dei parametri economico-finanziari, sia di quelli in grado di riflettere l'efficacia dell'azione (il raggiungimento o meno degli obiettivi) sia l'efficienza dell'azione (modalità di utilizzo delle risorse). Perché nessuna azienda può permettersi di essere totalmente inefficace, in altre parole di sprecare risorse. Quel che cambia è come viene impiegato il margine che deriva dall'efficienza. Quindi un'azienda *for profit* utilizza i margini di efficienza per distribuire gli utili agli azionisti, mentre un'azienda *non profit* per migliorare in termini qualitativi e quantitativi il servizio offerto.

Nel caso della Federazione aprire al bilancio di missione è più completo e risponde alle esigenze di rendicontazione, cioè del render conto agli *stakeholders* interni ed esterni al Sistema, di quali siano le azioni intraprese e di che cosa l'intero Sistema delle scuole equiparate metta in atto.

Che differenza c'è tra il focalizzare questa operazione sulla sola Federazione o anche sull'intero Sistema, includendo le scuole?

Una differenza molto significativa. Se noi centrassimo questo processo sulla Federazione faremmo un documento con oggetto un ente che prevalentemente eroga servizi e verrebbero completamente a mancare i nodi di una rete che copre tutto il territorio e i punti terminali del servizio dove ci sono i bambini, le insegnanti, le famiglie e le singole comunità. Un'interazione complessa e ricca che si attua all'interno di un patto associativo basato su valori condivisi.

Lavorando sul Sistema dunque includiamo sia il soggetto che eroga servizi sia le scuole a stretto contatto diretto con il tessuto sociale. È molto rilevante questo scambio biunivoco tra la Federazione e le scuole. Un lavorare assieme che è molto interessante.

Il bilancio sociale si avvale della collaborazione e del coinvolgimento di più soggetti. In che misura tale coinvolgimento può essere significativo?

Il coinvolgimento è centrale. Il bilancio sociale attiva un processo interno e quindi deve prevedere coinvolgimento per essere condiviso. Credo molto a un lavoro di squadra. Quando si parla di bilancio integrato, inoltre, la misurazione dell'efficacia richiede competenze trasversali e quindi un lavoro in sinergia con diversificate professionalità.



Le parole in tasca: Stakeholder

Si riferisce a chi ha interessi nell'attività di un'organizzazione o di una società o di un progetto, ne influenza le decisioni o ne è influenzato.

La definizione fu elaborata nel 1963 al Research Institute dell'Università di Stanford, utilizzata per la prima volta da Freeman che definisce stakeholder i soggetti senza il supporto dei quali l'impresa non è in grado di sopravvivere.

Sono considerati stakeholder quelle categorie di individui, gruppi o istituzioni il cui apporto è richiesto per realizzare la missione o che hanno comunque un interesse in gioco nel suo perseguimento. In primo luogo gli azionisti e, quindi, i collaboratori, i clienti, i fornitori e i partner d'affari. In senso allargato sono inoltre stakeholder tutti quei singoli o gruppi, nonché le organizzazioni e istituzioni che li rappresentano, i cui interessi sono influenzati dagli effetti diretti e indiretti delle attività dell'azienda, in particolare, le comunità locali e nazionali, le associazioni ambientaliste, le generazioni future.

Che spazio devono avere le criticità e come possono essere comunicate?

È fisiologico che in una azienda ci siano cose che vanno bene e cose meno positive. Evidenziare delle criticità fa parte di una operazione chiara, veritiera e corretta che deve caratterizzare il render conto della propria azione. Un aspetto molto importante è identificare gli indicatori con i quali si andranno a verificare gli obiettivi. Fissare gli obiettivi permette di potersi esprimere sull'esito delle scelte fatte e le criticità riscontrate permettono di migliorare la propria azione. Il mondo *for profit* deve spostarsi verso un *non profit* quindi essere più attento alla dimensione sociale della gestione, mentre il mondo *non profit* deve spostarsi verso il *for profit* quindi mantenere l'attenzione al fine sociale, ma con maggiori competenze manageriali perché l'efficienza deve esserci.

Il minimo comune denominatore di queste due tipologie di realtà è la sostenibilità nel lungo periodo. Il *for profit* è sostenibile nel lungo periodo se rispetta dei vincoli di carattere sociale e ambientale, oltre che chiaramente di efficienza economica, mentre il *non profit* diventa sostenibile nel tempo e quindi efficace nel tempo se rispetta vincoli di carattere sociale e con un rispetto del vincolo dell'efficienza.



tingere d'azzurro un pomeriggio

Aprire al gruppo le esperienze di apprendimento

di Daniela Dalcastagné

Lo sviluppo di processi di collaborazione e di costruzione di apprendimenti può essere favorito attraverso l'utilizzo di **diverse metodologie di raggruppamento dei bambini che consentono ai singoli di sperimentarsi in situazioni di scambio reciproco, negoziazione e discussione**. Il sostegno sociale che i compagni possono darsi reciprocamente li aiuta a fare quello che non sarebbero in grado di realizzare individualmente investendo in modo efficace sulla zona di sviluppo prossimale. Questo importante intreccio tra costruzione di apprendimenti e costituzione e gestione di gruppi ha guidato la scuola dell'infanzia di Tonadico nella progettazione di un **percorso laboratoriale che ha attivato nuove modalità di definizione dei gruppi intersezionali e un'organizzazione delle attività in piccoli gruppi**. Per due volte alla settimana i bambini treenni e quattrenni, suddivisi in due gruppi eterogenei per età, hanno partecipato a laboratori diversificati (creta, gioco simbolico, scatole azzurre). I gruppi sono stati pensati e organizzati dalle insegnanti e sono rimasti stabili nel corso dell'anno con l'idea che sia importante creare non solo lavori di gruppo ma anche e soprattutto gruppi di lavoro che nel tempo possano consolidare le dinamiche di partecipazione, favorire lo scambio di ruoli, incentivare pratiche di comunità.

Il laboratorio delle scatole azzurre: dall'individuale al collettivo

Particolarmente interessante è stato il percorso del laboratorio delle scatole azzurre. L'utilizzo di contenitori di legno in cui giocare con materiali diversificati (rami, sassi, fiori secchi, conchiglie, pigne...)



esperienze
e
progetti



ha permesso attività di manipolazione, di costruzione e drammatizzazione di storie, di ragionamento su processi scientifici.

Inizialmente le insegnanti hanno sperimentato la pratica in gruppi omogenei per età. I bambini trentenni hanno giocato, a piedi nudi, con gli elementi naturali su un telo azzurro posto a terra pasticciando e manipolando sabbia, sassi, terra e legnetti. Il gruppo dei bambini quattrenni ha invece lavorato con le scatole azzurre personali, con le quali avevano già giocato l'anno precedente. Oltre agli elementi naturali hanno utilizzato anche personaggi e animaletti per creare contesti e inventare vicende e avventure attingendo alle proprie conoscenze e alle esperienze pregresse con creatività e fantasia.

Nel corso dell'anno le insegnanti hanno modificato l'organizzazione del laboratorio suddividendo i bambini trentenni e quattrenni in due gruppi eterogenei per età e proponendo loro nuove scatole azzurre più grandi da utilizzare a piccoli gruppi. **Si è passati così da un uso individuale della scatola azzurra**

a un uso collettivo in piccoli gruppi stabili che avevano a disposizione una scatola ciascuno per sperimentare e costruire narrazioni. Questo ha permesso di attivare processi di ascolto, collaborazione, costruzione comune di apprendimenti e di sostenere la circolarità delle idee e l'assunzione da parte di ogni bambino di un ruolo attivo e competente nel gruppo. **L'interazione in piccolo gruppo si è dimostrata sede privilegiata per l'elaborazione e la trasformazione di conoscenze.** In questo contesto le relazioni interpersonali hanno assunto un ruolo essenziale e costitutivo nella costruzione del pensiero, aiutando il singolo a sentirsi confermato e parte





di una certa comunità attraverso **la condivisione di trame di significati e la presenza di forme di scaffolding** che lo hanno sostenuto nel realizzare le proprie potenzialità. Attraverso la valorizzazione della dimensione sociale della conoscenza si sono ampliate le potenzialità dei gruppi arrivando ad apprendere dagli altri e con gli altri e a negoziare interpretazioni a un livello sempre più raffinato e condiviso.

Le insegnanti hanno introdotto questa innovazione nella pratica sostenute dal percorso formativo, condotto da Camilla Monaco, che le ha accompagnate con un affondo specifico sulla metodologia del piccolo gruppo.

Il cambiamento introdotto nell'organizzazione dei gruppi e la sperimentazione della pratica delle scatole azzurre in piccoli gruppi stabili hanno evidenziato come l'utilizzo di diversi dispositivi di raggruppamento possano attivare e favorire i processi sui quali la scuola vuole investire.

Condividere un'esperienza con la comunità

Per valorizzare il percorso realizzato e per coinvolgere le famiglie nella sperimentazione del laboratorio **le insegnanti hanno organizzato un momento di partecipazione allargato a tutta la co-**





munità. L'idea di portare le scatole azzurre in piazza è stata esplicitata ai bambini che si sono impegnati nella raccolta dei materiali e nella preparazione delle scatole azzurre. Consapevoli dell'importanza dell'iniziativa hanno assunto il ruolo di esperti nel guidare i nuovi partecipanti all'interno dell'attività. Le famiglie sono state coinvolte nella preparazione della merenda assieme a un'associazione di volontariato locale.

Un sabato pomeriggio genitori, nonni, sorelle, fratelli e persone della comunità hanno giocato insieme ai bambini con le scatole azzurre sperimentando in prima persona il piacere di decidere insieme cosa costruire, scegliendo i materiali da utilizzare, inventando una storia che narrasse quanto rappresentato. È stato un momento significativo per **i bambini** che, **giocando il ruolo di esperti di una pratica già sperimentata a scuola, sono riusciti a coinvolgere con entusiasmo i loro familiari.**

L'esperienza raccontata dalle insegnanti

Portare le scatole azzurre in piazza ha significato vivere una serie di emozioni sorprendenti, appaganti e coinvolgenti. Le famiglie hanno compreso che vivere il gioco in comune è fondamentale per consolidare i rapporti e condividere esperienze intensificando relazioni di fiducia e facendo tesoro di quanto regalano i figli con i loro scenari fantastici e creativi.

Dentro le scatole azzurre abbiamo visto giocare con piacevole impegno papà, mamme, fratelli, sorelle, nonni e nonne animati da una comune "serietà" che ha riconosciuto l'importanza delle esperienze e dei racconti dei propri bambini.

Le insegnanti Carla Longo e Susanna Nami

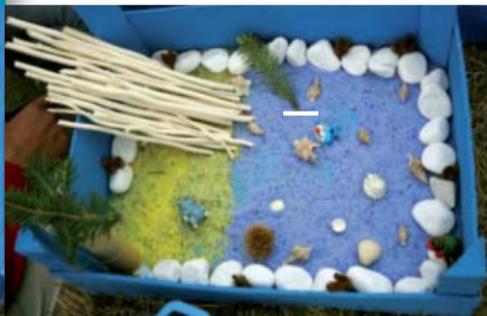
L'esperienza raccontata dai genitori

Grazie scatole azzurre per averci fatto rivivere un giorno da bambini con le nostre bambine. Andare in piazza per giocare con i nostri figli? Lo facciamo già a casa! Superati la titubanza e l'impaccio iniziale, travolti dall'entusiasmo dei nostri figli, ci siamo lasciati andare e ritrovati tra i bambini. Che bello liberare la propria creatività per realizzare un progetto comune, in un clima di complicità familiare! Grazie



L'idea, quando è stata proposta ai genitori, è risultata subito interessante. Ma la presentazione fatta dalle maestre (bravissime) che hanno giocato, con disinvoltura, con sabbia, sassi e materiali vari sul pavimento, è risultata intrigante e vincente. Pazienza se il tempo non ha giocato a favore: il luogo è risultato adeguato, ma l'effetto veramente bello! Innanzitutto la partecipazione è stata notevole e già questo dà valore all'iniziativa perché dà senso di condivisione di esperienze, ma le diverse emozioni sono state gli ingredienti più "gustosi" della serata.

I tantissimi e svariati materiali a disposizione, i colori corposi delle terre e delle sabbie che sembrava dicessero "toccami" e "annusami" e la possibilità di avere uno spazio proprio hanno messo le ali alla creatività, alla fantasia. E allora, via a immaginare luoghi e personaggi. Che bello! Complimenti, maestre, avete non solo fatto entrare il mondo nella scuola dell'infanzia, ma avete portato la scuola nelle famiglie.





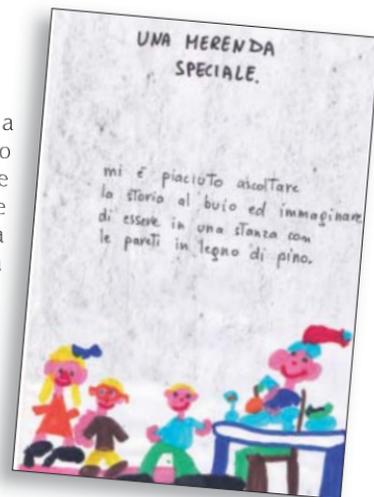
una merenda al buio

Un'esperienza di inclusione alla scuola dell'infanzia

di Luisa Fontanari

La scuola equiparata dell'infanzia di "Rione Degasperi" a Riva del Garda ha accolto negli ultimi tre anni un bambino ipovedente a cui si è aggiunta in seguito la sorellina, anche lei con lo stesso deficit visivo. L'incontro con una situazione nuova all'inizio ci spaventava perché non sapevamo cosa aspettarci veramente, **emergeva per lo più il deficit e la nostra difficoltà a rapportarci con il non conosciuto, ciò che era diverso dal consueto.** Non conoscendo il bambino, non sapevamo come avrebbe reagito, considerando anche la provenienza da un'altra cultura, con abitudini e lingua diverse. Ci sembrava che le difficoltà fossero doppie: non poteva contare sui suoi occhi per rendersi conto di quello che succedeva e nemmeno sull'ascolto delle parole, così diverse da quelle a cui era abituato in famiglia.

Ci siamo ben presto resi conto che il bambino aveva molte risorse, con un grande desiderio di venire a scuola e stare con altri bambini e con una grossa spinta a fare come gli altri. La cosa che più ci ha colpito è stato probabilmente questo suo desiderio di fare, di partecipare a ogni iniziativa e proposta didattica,

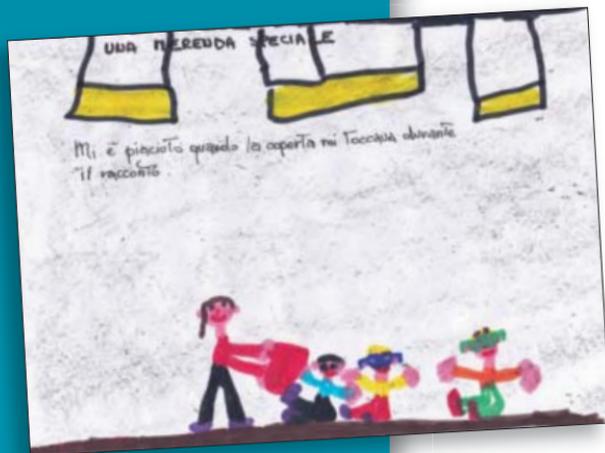


esperienze
e
progetti



“Impara a sentire il respiro del mondo. Impara a vedere com'è il mondo di chi non lo vede, impara a risvegliare i tuoi sensi: l'olfatto, il tatto, il gusto, l'udito, ma soprattutto il cuore, il sesto senso che a volte gli uomini non usano”

Almost blue – Carlo Lucarelli



di voler far parte del gruppo insieme agli altri bambini, di voler essere come gli altri, e questo era quello che lui ci comunicava. Questo atteggiamento ha favorito in tempi rapidi molti apprendimenti, a partire dalla lingua italiana, dall'organizzazione della giornata, fino all'orientamento negli spazi della sezione e della scuola.

È stato importante il supporto fornito fin da subito dall'Istituto I.R.I.F.O.R. di Trento, attraverso gli incontri con la psicologa che seguiva la situazione dei due fratellini e che ci ha aiutato un po' alla volta a capire che **do-vevamo imparare a considerare le cose in modo diverso**, da un'altra prospettiva, e non dare per scontato nulla. In particolare era importante sostenere l'esplorazione degli oggetti attraverso il tatto, con attenzione a una certa sistematicità della proposta, così che il bambino potesse costruirsi un'immagine mentale abbastanza precisa degli oggetti e l'esplorazione dello spazio interno ed esterno della scuola in modo da facilitare la comprensione dell'organizzazione degli ambienti, della collocazione di arredi, giochi e strutture.

Se a livello educativo-didattico si è cercato quindi di mettere in atto strategie adeguate per aiutare il bambino a muoversi agevolmente negli spazi e a utilizzare giochi e materiali, sul versante professionale **le insegnanti erano impegnate a rimettere a fuoco una serie di aspetti che normalmente venivano dati per scontati**, come ad esempio prestare attenzione quando si modificavano gli spazi, cambiando il posto agli arredi o ai giochi, facendo in modo che il bambino potesse **esplorare la nuova sistemazione e conoscerla**; ma anche aver cura al linguaggio e al tono della voce nel momento in cui ci si rivolgeva ai bambini, in modo che la comunicazione fosse chiara e senza ambiguità; fare in modo che le immagini utilizzate fossero di dimensioni adeguate e poste su uno sfondo in contrasto in modo da renderle maggiormente percettibili; aiutare il bambino nella formazione dei concetti relativi a contenuti concreti e presenti ma anche a oggetti e situazioni non presenti o più astratte.

Era però importante che tutti si sintonizzassero su questa problematica e che si cogliesse l'occasione per un **approccio collegiale al tema** della ipovisione. Così abbiamo colto il suggerimento di Tatiana Filomeno, la nostra Responsabile dell'Unità specialistica per l'Integrazione scolastica, di



L'inclusione scolastica

È il processo attraverso il quale il contesto scuola, nei suoi diversi protagonisti, assume le caratteristiche di un ambiente che risponde ai bisogni di tutti i bambini ognuno diverso dall'altro. Dunque lo sguardo è sull'alterità.

In via preliminare l'incontro con l'altro appartiene alla sfera dell'alterità culturale. L'incontro culturale non possiede simmetria, è un confronto non scontato, mai garantito, perché l'alterità porta con sé qualcosa di differente, porta con sé sensi di vita differenti. È un incontro che ci costringe a ripensare ai nostri modelli culturali, ma anche ai nostri dispositivi di risposta, che naturalmente non potranno rimanere gli stessi. Per costruire una cultura inclusiva nella quale le differenze siano veramente considerate risorsa dobbiamo quindi rinunciare a un pensiero univoco per poter discutere e negoziare il punto di vista dell'altro.

A scuola la progettualità può valorizzare le differenze dei bambini, del bambino e tra bambini, diversificando le metodologie, i tempi, gli strumenti, gli spazi nell'attuazione del progetto educativo. Non basta assicurare a tutti l'uguaglianza delle opportunità educative: ogni bambino va accolto e ascoltato in maniera differente. Una cultura inclusiva valorizza le differenze quando permette all'altro di ricavarci uno spazio di sviluppo che diventi poi anche uno spazio di successo.

Cogliendo le differenze, inoltre, conosceremo forme di comunicazione differenti. Ad esempio se parliamo di disabilità sensoriali tutti i bambini potranno accostarsi alla lingua dei segni o al braille e, nel caso di bambini ciechi o ipovedenti, non ci si limiterà solo alla valutazione in termini precisi e accurati del funzionamento visivo del bambino – che pure è importante per proporre materiale didattico adeguato e calibrare gli obiettivi educativi – ma si cercherà di costruire un vero dialogo in cui, accogliere le differenze, avrà l'obiettivo di armonizzare appartenenze culturali diverse tra loro.

Tatiana Filomeno, responsabile tecnico dell'Unità specifica Integrazione Scolastica

avere un incontro specifico con la psicologa dell'I.R.I.F.O.R. Roberta Zumiani per capire meglio le difficoltà che incontrano le persone ipovedenti e come la scuola dell'infanzia può sostenere l'apprendimento dei bambini con questo deficit sensoriale. L'incontro ha coinvolto tutte le insegnanti della scuola e tutto il personale ausiliario, la Presidente, la coordinatrice e Tatiana Filomeno.

Nell'incontro sono stati affrontati diversi aspetti che riguardano l'ipovisione, sia sul piano percettivo, ma anche su quello psicologico, sociale, cognitivo secondo un approccio che si basa sull'inclusione dei bambini e sulla loro integrazione nel progetto scolastico. Abbiamo inoltre provato a metterci per un momento nei panni di persone ipovedenti indossando degli occhiali particolari che modificavano la visione con modalità diverse provando a mettere a fuoco un oggetto e cercando di capire di cosa si trattava e ci siamo resi conto del grosso sforzo che questo comportava e della difficoltà a percepire gli oggetti nella loro interessezza.

È stato importante come scuola nella sua dimensione più ampia, con il coinvolgimento di tutto il personale, partecipare insieme a questo incontro, che non è stato utile solo a livello di conoscenza di aspetti specifici del deficit, ma soprattutto per **maturare il senso del farsi carico dei problemi a livello di scuola che implica lo sforzo di tutti di tenere insieme e di non frammentare o separare**, pensando che le nuove conoscenze acquisite avrebbero arricchito ciascuno di noi e ci avrebbero consentito di aggiungere valore alla qualità dell'offerta educativa della scuola.

Un altro fattore importante è stata la scelta di avvalersi, dopo il primo anno di frequenza del bambino, della figura professionale del facilitatore della comunicazione (Silvia nel secondo anno e Daniela nel terzo), al fine di offrire un supporto specifico alla situazione. Nella pratica si è visto come, lavorando insieme a stretto contatto con i bambini e mantenendo vivi la comunicazione e il confronto sulle esperienze e sulle metodologie, insegnanti e facilitatrice siano riuscite a instaurare una **positiva collaborazione integrando le rispettive conoscenze e mettendole in gioco** nella quotidianità.

“Non si vedevano le cose e dovevamo indovinare i sapori”

L'**attenzione diffusa** sollecitata dalla necessità di accogliere il bisogno specifico del bambino – che ha portato la scuola a ripensare con una cura rinnovata arredi, spazi, materiali, ma soprattutto **modalità di proposta e di sostegno alla scoperta e all'interazione** – ha trovato anche la possibilità di prendere la forma di un'esperienza didattica particolare. E' in questo contesto, infatti, che è nata l'idea di proporre ai



La Cooperativa I.R.I.F.O.R. a servizio delle persone cieche e con deficit visivo

La "Cooperativa I.R.I.F.O.R. del Trentino Onlus" si occupa della presa in carico globale della persona cieca, ipovedente e pluridisabile attraverso servizi e interventi costruiti in risposta alle esigenze e ai bisogni specifici dell'utente.

In particolare I.R.I.F.O.R. promuove l'intervento precoce e sostiene con un percorso abilitativo e riabilitativo bambini e ragazzi nella fascia d'età che va dalla prima infanzia ai 18-20 anni.

Tale percorso avviene attraverso l'affiancamento scolastico del facilitatore della comunicazione e dell'integrazione e, dove necessario, del lettore domiciliare. La presa in carico ha inizio fin dal primo incontro con le famiglie, alle quali viene offerto supporto psicologico e terapeutico.

Il servizio mira a favorire la costruzione di autonomia e inclusione sociale sia in ambito scolastico che professionale permettendo all'utente di rimanere agganciato al territorio d'origine e alla propria rete familiare.

La figura professionale del facilitatore della comunicazione ha il compito di arricchire la didattica integrandola con strategie e strumenti efficaci e condivisibili per tutti.

In quest'ottica, e per favorire un primo approccio verso la disabilità sensoriale visiva, è nato il progetto della Merenda al Buio, un laboratorio sensoriale che, attraverso la lettura animata di una fiaba e una merenda al buio, ha visto tutti i bambini avvicinarsi al codice Braille e ha portato la conoscenza delle principali problematiche in modo semplice e positivo.

Da un'intervista a Giulia Pieropan (coordinatrice), Daniela Bortoli (facilitatrice della comunicazione), Roberta Zumiani (psicologa)

bambini un'esperienza nuova che potesse consentire di mettersi nei panni del loro compagno e quindi svolgere un'attività consueta come la merenda in condizioni differenti dal solito. L'iniziativa ha coinvolto la sezione in cui era inserito il bambino ed è stata supportata da due operatrici dell'I.R.I.F.O.R. che hanno portato dei materiali su cui i bambini e le insegnanti hanno lavorato.

Affidiamo il racconto dell'iniziativa alla testimonianza dell'insegnante Maria Cristina Masé:

"I bambini dell'aula Sole hanno vissuto un'esperienza veramente significativa, proposta per la prima volta in una scuola dell'infanzia. Quest'iniziativa è stata progettata data la presenza nella nostra sezione di un bambino ipovedente. L'obiettivo che mi sembrava importante raggiungere con i bambini era quello che avevo vissuto io qualche tempo prima durante una cena al buio (anche in riferimento alla curiosità che aveva scatenato nella mia bimba un percorso fatto con l'unione ciechi di Arco) ossia provare a immedesimarsi con una persona che vive nell'oscurità e le relative difficoltà che deve affrontare. Noi insegnanti, con la collaborazione dell'Istituto I.R.I.F.O.R. di Trento, abbiamo quindi proposto ai bambini una merenda al buio.

Abbiamo creato nei bambini un po' di suspense, ma li abbiamo anche rassicurati sul percorso che avremmo intrapreso e sul fatto che noi saremmo state lì con loro. Qualche giorno prima i bambini avevano ascoltato la storia che ci era stata proposta e che parlava di un bambino ipovedente di nome Luciano. Avevano anche provato con Daniela, la facilitatrice alla comunicazione, a scrivere i nomi dei bambini in Braille.

Entrati in una stanza illuminata solo da due candele i bambini accettano di sedersi al buio e si presentano alle due collaboratrici che li invitano a chiudere gli occhi e ad ascoltare una storia che era già stata letta alcuni giorni prima in aula. **Una storia accompagnata da suoni, rumori, profumi, sensazioni.**

Finito il racconto inizia l'assaggio dei cibi preparati in precedenza: fette biscottate con marmellata o cioccolato, biscotti confezionati il giorno precedente dai bambini stessi, spicchi di mandarino e mela, succo di frutta. I bimbi assaggiano con piacere e cercano di riconoscere i sapori. Il tutto avviene in modo tranquillo, si mantengono i toni della voce molto bassi e i bambini si scambiano considerazioni". nei giorni seguenti diversi genitori hanno riportato considerazioni e riflessioni che i bambini avevano condiviso in famiglia, cosa che ci ha fatto capire che l'esperienza era stata vissuta in maniera coinvolgente".



Libri da esplorare e da ascoltare

La Federazione Nazionale delle Istituzioni pro Ciechi - Roma cura da anni la pubblicazione di libri tattili all'interno della collana "A spasso con le dita". Si tratta di un progetto a sostegno della letteratura per l'infanzia, che ha il pregio di promuovere l'integrazione fra vedenti e non vedenti. Tutti i libri tattili della collana si rivolgono infatti a ogni bambino perché la narrazione si sviluppa tenendo insieme la parola scritta e le illustrazioni tattili. I testi scritti inoltre sono riportati nella versione italiana e nel codice braille. Abbiamo pensato di proporne alcuni.

In **SOFFIO DI VENTO**, di *Elisa Lodolo*, soffici fili di lana bianca scorrono lungo le pagine per consentire al bambino di seguire con le dita il viaggio di un piccolo soffio di vento attraverso un morbido prato, tra le foglie vellutate di un albero, in mezzo a lucidi nuvoloni, tra le case, per arrivare all'orecchio del bambino portando la sua storia.

TUTT'ALTRO, di *Antje Sellig*, propone il gioco degli opposti attraverso le trasformazioni di un camaleonte. Sulle due facciate aperte il camaleonte è realizzato con materiali di vario tipo e in rilievo per consentire ai bambini di cogliere subito le differenze toccando ed esplorando le figure. Il camaleonte si presenta quindi liscio e ruvido, duro e morbido, grande e piccolo, davanti a una foglia e dietro di essa, leggero e pesante, corto e lungo, solo e insieme ad altri.

HO UN PO' DI PAURA, di *Laure Constantin*, parla il linguaggio delle emozioni, affrontando situazioni della vita quotidiana che possono fare paura e intimorire (soprattutto per chi non vede o vede poco) affiancandole ad altre che rendono felici, in un ritmo di alternanze che consente ai bambini di attraversare le difficoltà riuscendo al contempo a cogliere la bellezza delle cose che li fanno star bene. Le immagini sono semplici ed evocative, costruite in rilievo con vari materiali. In ogni pagina l'emozione di gioia e quella di paura sono rappresentate dai simboli corrispondenti, anch'essi in rilievo.

VERSI TRA VERSI, di *Anette Diesen*, è un cartonato che si sviluppa attraverso il contrasto bianco/nero delle immagini in rilievo, proponendo una filastrocca in rima che accompagna il susseguirsi delle figure ed evoca personaggi e azioni.

SUONO BIANCO, un libro pop-up per bambini grandi e piccoli, di *David A. Carter*.

Aperto le pagine di questo libro si è subito attratti dalle ricche sculture che si animano e da cui escono, inaspettate, inusuali sonorità. Una filastrocca accompagna il lettore nell'esplorazione sensoriale invitando a toccare le delicate figure e a scoprirne le forme.





▲ Insieme per crescere

Esperienze di apprendimento in interazione



esperienze
e
progetti



di Sara De Zolt con le insegnanti della scuola di Sover¹

“L’idea centrale è che lo sviluppo passa sempre attraverso una prima fase di realizzazione di abilità e attività cognitive che hanno luogo a livello interpersonale, cioè in gruppo con gli altri, in contesti sociali, e solo successivamente diventa una proprietà psicologica individuale. L’apprendimento collaborativo è uno dei contesti che permette di praticare le competenze cognitive in una palestra sociale di condivisione con altri”².

Partendo da questa considerazione, condivisa collegialmente, abbiamo deciso che **l’aspetto che avrebbe orientato la nostra azione progettuale sarebbe stato quello di sostenere i bambini nel collaborare per la realizzazione di un progetto comune** sostenendo l’espressione in tutte le sue forme: linguistica, grafico-manipolativa, musicale, corporea-cinestetica. Come sostenere questo processo? Come osservare il suo sviluppo nel corso dell’anno? Come fare a presentarlo ai genitori?

Queste domande ci hanno accompagnato durante tutto l’anno, ci hanno sfidato, mandando in crisi alcune nostre sicurezze consolidate nel corso di questi anni. Alla fine **ci siamo accorte che porre al centro della nostra azione professionale il processo ci ha permesso di progettare in maniera coerente tutte le esperienze e i contesti di apprendimento, aiutandoci a riflettere sul nostro ruolo,**

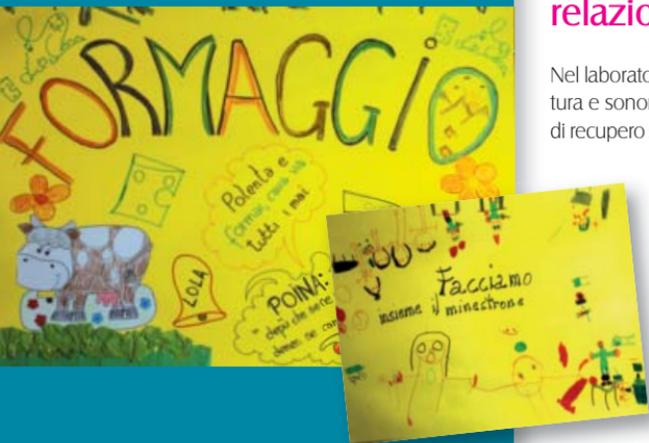
¹ Monica Avi, Daniela Gilli, Emanuela Gottardi, Nicoletta Nones

² Dall’intervista a Cristina Zucchermaiglo in “AltriSpazi: abitare l’educazione” n.1, pp 17-20



“Ciò che i bambini sanno fare insieme oggi domani lo sapranno fare da soli”

Lev Semënovič Vygotskij



come insegnanti che “promuovono la circolazione di idee, indirizzano il filo del ragionamento e lo svolgimento della discussione tra bambini verso direzioni più produttive”.²

Per creare contesti di apprendimento dove i bambini possano collaborare per realizzare qualcosa insieme, espressione del pensiero del gruppo, sono stati realizzati al mattino due laboratori: il laboratorio corporeo e il laboratorio musicale. A questi due laboratori, che hanno visto la presenza di un'insegnante di sezione, hanno partecipato due gruppi stabili di circa dieci bambini di età diverse. **Grazie alla presenza di bambini con competenze diversificate il confronto e l'azione sono diventati più ricchi e hanno creato le condizioni per permettere a tutti di partecipare e dare il proprio contributo.**

Laboratori come occasioni di partecipazione cognitiva e relazionale

Nel laboratorio musicale si è esplorato il mezzo sonoro, come modalità di espressione e possibilità di lettura e sonorizzazione di racconti e storie, arrivando alla costruzione di strumenti musicali con materiale di recupero scelti e realizzati dai bambini. Essi hanno avuto la possibilità di mettere in gioco la loro fantasia, la loro creatività e la loro manualità, nel costruire, inventare, ideare suoni e strumenti, spesso rielaborando, attraverso l'uso degli stessi all'interno di peculiari pratiche musicali, la loro conoscenza del mondo e della natura o, ancora, cercando soluzioni per 'diventare grandi' appropriandosi, anche emotivamente, del mondo. Anche attraverso “il fare con le mani” i bambini hanno, infatti, la possibilità di **divenire soggetti attivi e interattivi nella costruzione della conoscenza** delle diverse modalità espressive, nella scoperta delle potenzialità dei linguaggi e delle possibilità di tradurre un senso espresso in un linguaggio, in un codice, trasferendolo in un altro.

Nel laboratorio corporeo, invece, si sono proposti giochi e percorsi che hanno offerto la possibilità ai bambini di **risolvere insieme eventuali difficoltà, problemi o conflitti cercando ipotesi e soluzioni**. Per ogni bambino è importante essere consapevole di sé come persona che cresce e che cambia e il movimento riveste un ruolo importante in questo processo. Questi laboratori sono stati portati avanti per alcuni mesi, dopodiché i due gruppi hanno ruotato in modo



che ciascuno ha potuto partecipare a entrambe le esperienze. Al termine del periodo dedicato ai laboratori musicale e corporeo è stato proposto un laboratorio di cucina aperto a tutti i bambini della sezione dove essi hanno potuto, grazie alla preziosa collaborazione della cuoca, "mettere le mani in pasta" e realizzare ricette e provare esperimenti culinari per sé e per gli altri.

Nel pomeriggio in sezione è stato proposto il laboratorio linguistico dove i bambini hanno giocato con i suoni delle parole e, divisi in piccoli gruppi, hanno avuto la possibilità di discutere di simboli e segni grafici. Nel tempo prolungato è stato promosso un laboratorio artistico che ha permesso di sperimentare materiali diversi e la possibilità di fare insieme qualcosa per tutti e di tutti. Dare la possibilità ai bambini di **sperimentare in gruppo e non solo individualmente una molteplicità di materiali e di tecniche nuove**, che si modificano anche attraverso lo scambio di idee, permette di attivare processi collaborativi di costruzione della conoscenza, in un **continuo modificarsi di idee e strategie**.

La documentazione che ne è uscita è stata la realizzazione di un calendario che non ha lo scopo di portare l'attenzione sul "prodotto" ma è soltanto uno dei tanti modi possibili per raccontare questo percorso fatto di molte conquiste cognitive e relazionali. Ogni pagina infatti, oltre a essere diventata un vero e proprio "capolavoro artistico", fatto esclusivamente dai bambini attraverso il lavoro di gruppo, evidenzia con frasi e foto quel processo, la collaborazione, che ci ha accompagnato per tutti questi mesi.

I laboratori alla fine dell'anno si sono incontrati grazie alla progettazione e alla proposta di esperienze dove corpo, suono, arte e parole si sono integrati e hanno dato vita a giochi e proposte multiespressive.

L'attenzione trasversale ai laboratori è stata quella di coinvolgere i bambini in piccoli gruppi per **creare momenti di discussione per la formulazione di ipotesi o per attivare processi decisionali, mettendoli nelle condizioni di realizzare prodotti di gruppo**. La parola era legata a fare o decidere insieme qualcosa per riuscire a tenere memoria e alimentare la discussione.

A seguito di queste esperienze **i bambini hanno cominciato a chiedere di poter fare qualcosa insieme a piccoli gruppi e non più individualmente** avendo scoperto la ricchezza di chiedere e di offrire un contributo ai compagni.

Abbiamo cercato **di tenere monitorati gli indicatori che ci permettevano di capire, osservando le azioni e i discorsi dei bambini, se l'aspetto su cui stavamo investendo evolvesse o meno**. Questi al-





cuni degli indicatori che ci hanno permesso non solo di valutare e capire a che punto eravamo, ma che generavano e orientavano i contesti di apprendimento e le esperienze proposte:

- rispetto dei turni di parola
- prestare il materiale agli altri
- mettere a disposizione le proprie idee al gruppo
- l'uso di espressioni come "Io so fare questo... tu cosa sai fare?", "possiamo fare insieme?", "noi facciamo...".

Maggiore attenzione ai processi e minore rilevanza data al prodotto ci hanno permesso di elaborare una documentazione frutto del lavoro del gruppo. Ai bambini venivano date delle consegne di gruppo per metterli nelle condizioni di scambiarsi il materiale, trovare degli accordi e decidere come e cosa fare.

L'aspetto più faticoso e su cui è necessario un continuo allenamento è stato quello di **porre buone domande per iniziare e alimentare la discussione, lasciando aperto il disaccordo** ed evitando di fornire risposte chiuse per poter lasciare aperti il pensiero e l'argomentazione, al fine di sostenere la costruzione di un pensiero di gruppo e l'acquisizione di competenze discorsive da parte dei bambini.

Lo stile laboratoriale ha lasciato più spazio ai bambini, ha permesso maggiore flessibilità progettuale e ha permesso tempi più adeguati alle proposte.

Collaborare dentro e fuori la scuola

Queste nuove pratiche, nate da un diverso modo di progettare, dovevano essere condivise con le famiglie, passaggio importante per creare delle **nuove sinergie fra i contesti casa-scuola**. All'incontro di presentazione del progetto annuale e a quello conclusivo, dopo un breve momento nel quale è stato presentato il progetto educativo di scuola, abbiamo chiesto ai genitori di mettersi in gioco e collaborare per costruire un oggetto per i loro bambini. I genitori divisi in microgruppi hanno sperimentato in prima persona cosa vuol dire collaborare per realizzare un progetto comune. Nel primo incontro i genitori, riuniti attorno a tavoli sui quali erano disposti pochi materiali di recupero, hanno realizzato un prodotto individuale, la lanterna regalata poi al proprio bambino. Nell'incontro successivo i genitori hanno invece sperimentato la realizzazione di un prodotto di gruppo funzionale alla presentazione degli stand alla festa di fine anno.

Anche i momenti di festa sono stati ripensati e riprogettati alla luce del processo di collaborazione





Dalla voce delle insegnanti

Rileggendo il progetto di quest'anno e le esperienze proposte sembra un puzzle che si compone: ogni pezzo trova il suo posto dentro una cornice più ampia.

Dalla voce delle insegnanti

Questo processo, ha avuto bisogno di una sorta di "allenamento", poiché arrivare a condividere con l'altro non è così semplice come può sembrare. Anzi, si tratta di un investimento relazionale molto impegnativo e articolato, che raccoglie al suo interno:

- il coraggio nel proporre al gruppo un'idea personale;
- l'accettazione che questa non sempre venga accolta;
- la negoziazione per riuscire a rinunciare, modificare la propria idea per accogliere quella dell'altro;
- la capacità nel trovare delle soluzioni insieme.

al centro del progetto di scuola: sono stati quindi organizzati contesti nei quali bambini e adulti hanno potuto esprimersi e collaborare insieme agli altri in maniera autentica.

L'anno si è concluso con una festa aperta a tutta la comunità, nella quale, grazie alla collaborazione del Consiglio direttivo, dei volontari e dei genitori sono stati allestiti degli stand dove venivano fatte delle proposte laboratoriali: tessere la lana, creare candele di cera, fare del buon pane, del formaggio, delle ceste di vimini condividendo esperienze, riflessioni, relazioni.

In questo momento di collaborazione e partecipazione della comunità al percorso della scuola dell'infanzia le insegnanti, coinvolgendo i bambini, hanno allestito una **mostra** significativa che illustrava il percorso dell'anno scolastico **nella quale la collaborazione è stata messa al centro del lavoro** svolto non solo fra bambini, ma anche fra adulti fuori e dentro la scuola.

Dalla voce dei genitori

Ecco alcuni commenti dei genitori a seguito dell'esperienza laboratoriale durante la presentazione del progetto educativo di scuola

- "All'inizio un po' di panico... ma poi una bella esperienza per mettersi in gioco"
- "Mi son sentita leggera e libera"
- "Ottima idea imparare condividendo, collaborando interagendo per risolvere problemi"
- "Ciò che conta è il team!"
- "Grazie maestre perché ci aiutate ad andare oltre... i nostri *paletti* e le nostre rigidità"



dalle
scuole

● FIERA DI PRIMIERO, TONADICO, TRANSACQUA Viaggi di continuità: una storia costruita dai bambini

"In una notte stellata, nelle vicinanze del Castel Pietra si senti improvvisamente in tutta la vallata un forte..."

Come proseguirà questa storia? Cosa accadrà? Quali saranno i personaggi che incontreremo nel corso della lettura? Se avete voglia di scoprirlo vi consigliamo di leggere il libro "Luca e il meteorite" realizzato dai bambini grandi delle scuole dell'infanzia di Fiera di Primiero, Transacqua e Tonadico.

Il percorso che ha portato alla creazione del libro è stato progettato dalle insegnanti che, all'interno delle iniziative previste per la continuità tra scuola dell'infanzia e scuola primaria, hanno organizzato un'esperienza di **collaborazione tra bambini al fine di promuovere processi di argomentazione, negoziazione e discussione per l'invenzione di una storia in comune**. La continuità va infatti intesa come un percorso e non come singola iniziativa; nasce e si concretizza a partire dalla condivisione di scelte educative che orientano il progetto e non si fermano unicamente a definirne le attività. Per questo, in appositi incontri di progettazione, si è discusso sulle modalità da attuare per favorire incontri tra i bambini delle tre scuole dell'infanzia che l'anno successivo si sarebbero ritrovati a frequentare le stesse scuole primarie. L'idea è stata quella di coinvolgere i bambini in un "viaggio di continuità" rendendoli **protagonisti della creazione di una storia costruita con il contributo di**





tutti. L'incipit del racconto è stato dato dalle insegnanti. La narrazione è partita dalla scuola di Tonadico ed è poi proseguita viaggiando da scuola a scuola in un percorso che ha condotto i bambini, **partendo da quanto scritto da un altro gruppo di coetanei, a rispettare le decisioni già prese, a continuare nella storia negoziando i contenuti da inserirvi, ad affidare la prosecuzione del racconto ad altri bambini**.

Una volta conclusa la storia si è passati alla rappresentazione grafica e ogni scuola ha realizzato alcune pagine che sono state successivamente assemblate in un unico libro. Attraverso incontri di discussione tra piccoli gruppi di bambini delle diverse scuole si è giunti anche alla decisione del titolo: "Luca e il meteorite".

I bambini delle tre scuole si sono infine riuniti per consegnare alla biblioteca di Fiera di Primiero il libro creato, per metterlo così a disposizione di quanti abbiano interesse a consultarlo o a prenderlo in prestito. In quest'occasione **la bibliotecaria ha applicato al libro la cosiddetta "etichetta a barre"** facendo entrare così il testo nel catalogo bibliografico trentino.





Anch'io vado a scuola! I primi giorni con mamma e papà

di Paola Milani e Luisa Gialma

Kite edizioni, Padova, 2010

a cura di Roberta Bertolas

Essere accolti, esplorare pian piano dove non si tocca, separarsi per poi incontrarsi. Sono questi i contenuti che fanno da cornice ad *"Anch'io vado a scuola"* e *"Un tempo per incontrarsi"*, un picturebook e un quaderno pedagogico, organicamente progettati per affrontare il tema dell'inserimento alla scuola dell'infanzia. L'albo racconta la storia di un bambino (narrata in prima persona) che si trova di fronte alla sua prima grande prova di ingresso nel mondo sconosciuto della scuola, ma soprattutto dinanzi al distacco dalla mamma e dal papà. Attraverso le immagini colorate di Luisa Gialma e le parole semplici e sensibili di Paola Milani si percorrono in modo minuzioso e delicato le ansie, le paure e le gioie dei primi giorni di inserimento. Il protagonista racconta le emozioni dell'ingresso in quel posto dove ci sono tanti giochi e muri colorati; descrive il momento del distacco dalla mamma e i gesti di cura e di consolazione di quella maestra "morbida dai capelli ricci"; il momento in cui è bello ritrovarsi perché dopo una giornata di giochi si ha anche "più mamma e più papà". Un albo dove l'ingresso alla scuola dell'infanzia si connota come l'occa-

abc

Le parole in tasca:

Attaccamento

I bambini sono orientati fin dalla nascita all'interazione con gli altri esseri umani manifestando una predilezione particolare, ovvero un attaccamento, nei confronti di una persona, solitamente la madre. Negli anni '60 John Bowlby formulò la Teoria dell'Attaccamento, la quale descrive il legame che il bambino sviluppa durante la prima infanzia con la figura di riferimento. Secondo l'autore esistono diversi tipi di legame (sicuro, insicuro-evitante, insicuro-resistente, disorganizzato), pertanto più il legame è sicuro e genera nel bambino protezione più egli è proteso nell'esplorare e nel relazionare luoghi e persone sconosciute.

idee
per
crescere



sione favorevole per fare entrare nuovi mondi nel privato della famiglia, dove il tempo trascorso lontano è un tempo di esperienze che arricchiscono, indispensabile per la crescita del bambino.

L'albo illustrato è in tandem con un quaderno pedagogico. Può essere utilizzato da solo per leggere la storia ai bambini, o insieme al quaderno, come strumento di approfondimento per insegnanti e genitori che si trovano a dover arricchire la "cassetta degli attrezzi" del loro complessivo progetto di educazione.

Si tratta di uno strumento di carattere operativo finalizzato a predisporre l'inserimento. Mette infatti a disposizione alcune riflessioni e alcune pratiche su ciò che risulta indispensabile in questa fase delicata della scuola dell'infanzia.

Il quaderno si struttura in una prima parte che riporta il testo dell'albo illustrato a cui seguono tre capitoli, ognuno dei quali descrive in maniera operativa le tre pratiche che costituiscono il generarsi di quell'iniziale relazione triadica che svolge un ruolo di imprinting rispetto alle fasi successive: i gruppi di parola, la prima riunione, il primo colloquio. Il testo si conclude con due parti bibliografiche, una dedicata ai genitori e una alle insegnanti.