



AltriSpazi *abitare l'educazione*

RIVISTA TRIMESTRALE
n. 14 - marzo 2018



**l'Assemblea
della Federazione**

educare: un progetto
e un impegno
di cui prendersi cura insieme



**maestra profumi
di tedesco**

il valore identitario, culturale
e sociale dell'incontro
con le lingue



dalla ricerca alla scuola

a colloquio
con Laura Sterponi



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

hanno collaborato a questo numero

PASQUALE ARCUDI, LUISA FONTANARI

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: altrispaзи@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

- fare ricerca tutti i giorni per costruire cultura educativa

primo piano

- l'Assemblea della Federazione 2018
- maestra profumi di tedesco

a colloquio con

- intervista a Laura Sterponi

esperienze e progetti

- parlare della morte con i bambini
- Riva del Garda: tempo di bilancio
- di castello in castello

dalle scuole

idee per crescere

- Come? Cosa?
- novità da "più libri, più liberi"



▲ editoriale

Fare ricerca tutti i giorni per costruire cultura educativa

di Lucia Stoppini

Qualche anno fa scrivevamo su *AltriSpazi* che per fare ricerca, per sperimentare, per migliorare "spesso la spinta arriva dalle singole realtà, dalla singola scuola, talvolta addirittura dal pensiero, dall'idea di una persona; altre volte la spinta arriva dalla Federazione, da un percorso formativo o dai **progetti** detti, non a caso, "istituzionali", **che hanno**, cioè, **a che fare con** la ragione principale, con **l'essenza della nostra Istituzione**, che riguardano tutti quelli che dentro il Sistema si riconoscono" (*AltriSpazi* n. 4, marzo 2013, pp. 4-5). È ancora così. E anche in questo numero della nostra rivista ne diamo conto.

È così quando raccontiamo delle strade che possiamo prendere per accompagnare bambini, famiglie, scuole di fronte a eventi luttuosi, tragici: è così perché quei **modi educativamente attenti per permettere ai bambini di accedere ai significati della realtà** - coerentemente con un'idea di bambini competenti, capaci, generosi mittenti ma anche legittimi destinatari di chiarezza e onestà comunicativa - in alcune circostanze vengono messi alla prova proprio dalla stessa realtà. Quella stessa realtà che, comunque, viene anche in aiuto: cerca le parole "migliori" insieme a noi, nella convinzione che **"il silenzio non protegge i bambini**, né quelli colpiti dal lutto, né i loro compagni"; cerca i gesti che fanno posto alle verità, cerca i tempi e i momenti non necessariamente perfetti, ma straordinariamente "giusti", a volte sorprendentemente non troppo "nascosti",

editoriale - editoriale





editoriale - editoriale

non troppo "impossibili". E li trova, se teniamo dentro i bambini; se facciamo davvero largo ai bambini; se facciamo spazio ai loro **molteplici, diversi modi di sentire, di pensare, di rappresentare, di condividere, di attraversare, di vivere il dolore**. Riconoscendoli, legittimandoli, questi diversi *modi*.

È così anche quando proviamo a fare sintesi di un'esperienza di ricerca e sperimentazione, come l'accostamento alle lingue straniere, che da vent'anni impegna le nostre scuole - attualmente circa 120 su 133 - e la Federazione: ci si può concentrare sul senso, sul significato profondo che ha dato origine a questo progetto; **senso e significato che vanno sempre messi a confronto con le scelte non solo politiche, ma anche con quelle quotidiane di ogni singola scuola, di ogni singola possibilità di "dare gambe"** a un'idea, di dare concretezza a processi e a esperienze, di dare uno spessore tangibile alle prospettive. Quelle prospettive che, proprio attraverso questa straordinaria opportunità, questa occasione "in più" che abbiamo saputo e sapremo intelligentemente dare ai bambini, potranno davvero realizzarsi nell'ampliare i confini del loro mondo superando barriere e aprendo alla "comprensione". Che non è e non deve essere solo linguistica ma diventare, per gli adulti di domani, *habitus* costitutivo per un nuovo, reale, autentico senso civico; per una nuova, reale, autentica democrazia; per nuove, reali, autentiche forme di convivenza civile.

A questo aggiungiamo che **la possibilità di migliorare, di innovare, di crescere in qualità, si nutre anche del confronto con interlocutori esterni alla nostra Istituzione**, che contribuiscono, dai loro diversi osservatori, a proporre riflessioni, prospettive e sguardi differenti attraverso i quali attribuire significati sempre più profondi alle esperienze, alle pratiche di tutti i giorni e suggerire sollecitazioni nuove alla formazione. È in questa direzione che va, per esempio, la preziosissima intervista che la prof.ssa Sterponi ci ha regalato: segnano un passaggio importante le sue parole, il suo sguardo, la sua esperienza di ricerca. Segnano un punto nuovo nell'orizzonte del nostro lavoro di ricerca che a volte si snoda attraverso le pratiche e a volte diviene e si sviluppa anche attraverso le parole, attraverso i pensieri e attraverso gli stili che le parole rappresentano.



È così che si contribuisce ad approfondire il confronto su questioni massimamente rilevanti, ma soprattutto che si costruisce cultura attorno all'infanzia, attorno alla scuola. Lo si fa tutti i giorni, proponendo quotidianità attente e non scontate, pratiche che permettono anche alle famiglie, a volte, di imboccare strade diverse da quelle più "familiari" per stare con i bambini, per intenderli e non solo per farci intendere.

Quindi la scuola, ciascuna scuola, e le scuole insieme hanno la possibilità, hanno anche il potere – la responsabilità – non solo di condividere tra loro pensieri e strategie, scelte ed esperienze che qualificano, elevano, nobilitano sempre di più la dimensione professionale dell'Istituzione che rappresentano, ma anche di **contribuire a far germogliare una nuova cultura – non raccontata, ma testimoniata – attorno all'infanzia** che può andare oltre la scuola ma che a essa riconduce.

Una cultura dell'infanzia e dell'educazione che non è mai un traguardo "definitivo", non è mai frutto del lavoro di un singolo, ma è costruzione continua, contaminazione tra sguardi distribuiti e condivisi, messa in rete di conoscenze, competenze, esperienze, pratiche che **interpellano e attivano i diversi piani e livelli di progettualità: istituzionale, pedagogica, organizzativa**. E proprio questo, soprattutto questo, è e crea Sistema.



▲ L'Assemblea annuale della Federazione

di Silvia Cavalloro

"Patto associativo e alleanza istituzionale. Essere e stare insieme per educare". È questo il titolo della relazione annuale del Presidente della Federazione Giuliano Baldessari che **pone con chiarezza il tema dell'alleanza tra scuole, tra scuole e territorio e tra scuole nel Sistema.** In occasione dell'Assemblea annuale 2018 Baldessari ha infatti condiviso con presidenti e soci il bilancio dell'anno passato e le linee guida per il futuro puntando l'attenzione sull'importanza di essere in rete e di **condividere questioni aperte, progetti e prospettive.**

primo piano

Numeri e dati dell'Assemblea

Data	Trento, 21 gennaio 2018
Ore	8.30-13.00
Luogo	Sala Convegni delle Cantine Ferrari Ravina di Trento
Presenti	126 scuole su 133





L'intervento del Vescovo

Significativo il messaggio dell'Arcivescovo di Trento Mons. Don Lauro Tisi che nell'omelia ha sottolineato l'importanza del dare valore alle biografie di chi ogni giorno dedica tempo ed energie a servizio della comunità. Biografie che sono sguardi, volti, storie di impegno e disponibilità. Di passione civile. Perché altrimenti le procedure, senza la valorizzazione delle biografie, rischiano di ridursi a burocrazia, soffocando genialità, creatività, generosità. L'Arcivescovo ha quindi esortato a seminare senza preoccuparsi di raccogliere nell'immediato.

Il riconoscimento della Provincia

Carlo Daldoss, assessore alla coesione territoriale, urbanistica, enti locali ed edilizia abitativa della Provincia, ha evidenziato come la realtà della Federazione rappresenti una "luce accesa sul Trentino per promuovere comunità, conoscenza, capacità di investire su bambini e giovani, capitale umano che è la nostra ricchezza e il nostro investimento per lo sviluppo futuro. E in questo senso la Federazione è presenza e soggetto di stimolo e di coordinamento ed esempio di buone pratiche".

Il riferimento è poi andato alla valorizzazione del Piano Trentino per il Trilinguismo, inizio di un percorso fondamentale, di investimento strategico che darà i propri frutti in futuro. "L'inglese - ha spiegato l'assessore - è indubbiamente la lingua del commercio, dei viaggi. Ma la lingua di prossimità, il tedesco, è un aspetto al quale non si può rinunciare".

La formazione - ha concluso infine ribadendo l'importanza di curare con costanza l'aggiornamento professionale - è un alto grado di conoscenza in un settore delicato come quello dell'educazione, sono fondamentali.

Creare appartenenza, vicinanza, cittadinanza consapevole e responsabile

È questa la *mission* istituzionale che ha fatto dell'attenzione ai legami e all'interazione con la comunità e i suoi testimoni il senso della propria identità e il cuore della propria idea di educazione. Ma tenere fede a questi principi, a questa vocazione alla cura delle relazioni, al dare valore a ciò che unisce e crea alleanze pur nella valorizzazione della specificità, impegna a **confrontarsi con la complessità dei cambiamenti sociali, con la molteplicità delle richieste, con il prevalere della dimensione individuale su quella collettiva**. Il valore dell'essere e stare insieme per educare non è più dunque da ritenere acquisito una volta per tutte, ma si rende necessario continuare a nutrire e curare il piacere, l'utilità e la generatività del confronto che l'essere associazione consente.

Riscoprire e rilanciare quindi il valore dello stare insieme, del fare rete nell'interesse comune è l'unica prospettiva percorribile, ha evidenziato il Presidente, per garantire sviluppo, crescita e innovazione, per promuovere ricerca e formazione, per assicurare consulenza continua e trasversale alle scuole con le necessarie professionalità e specializzazioni richieste.

La centralità della qualità dell'offerta formativa

Formazione, ricerca e innovazione educativa rappresentano le dimensioni centrali di investimento per la Federazione, strettamente connesse tra loro. La formazione è via via diventata **più dinamica e differenziata**. Collegamenti e tessiture sono stati sviluppati tra i diversi circoli e **i progetti si sono**





Aprire alla speranza valorizzando

Chiara Maule, assessore con delega per le materie della partecipazione, innovazione, formazione e progetti europei del Comune di Trento, portando i saluti del sindaco Alessandro Andreatta, ha sottolineato come siamo tutti chiamati a essere un po' più speranzosi e positivi, come – ciascuno nel proprio ruolo e responsabilità – siamo chiamati a raccontare ciò che di bello facciamo con la capacità di guardare al futuro valorizzando e alimentando la progettualità e le esperienze che già oggi abbiamo.

articolati in maniera sempre più approfondita. Temi quali il lavoro con piccoli gruppi di bambini, le pratiche interculturali, la progettazione degli spazi e dei tempi della giornata a scuola, il lavorare in modo “scientifico” sul mondo fisico e naturale, le esperienze creative e artistiche, le attività di documentazione per le famiglie, il lavoro educativo mediato dalle tecnologie hanno conosciuto **consolidamenti, buone contaminazioni, nuovi ambiti di sperimentazione.** Progetto importante, che vede implicate 113 scuole, si conferma poi l'accostamento alle lingue straniere che permette ai bambini di vivere esperienze che aprono a nuovi spazi culturali, sociali, civili.

Particolarmente distintiva la riflessione sull'inclusione dei bambini che hanno bisogni specifici, dimensione curata sia attraverso la vicinanza diretta alle scuole e il sostegno alla progettazione, sia attraverso la formazione e la sperimentazione di pratiche innovative.

Centrale e in interessante sviluppo è poi la cura dei rapporti con il mondo scientifico, socio-culturale e politico-istituzionale. Il dialogo e il confronto con il Governo provinciale sono continui per permettere la condivisione di scelte strategiche per il Sistema.

Tutta questa attivazione di contatti e scambi è opportunità di **apertura e dialogo con interlocutori significativi e autorevoli** non solo a livello provinciale, ma anche nazionale e internazionale. Ricco è infatti il patrimonio di progetti di ricerca per la costruzione e la diffusione dell'innovazione educativa che via via si sono attivati e consolidati negli anni come ad esempio il progetto “Robobimbi” in collaborazione con la Fondazione Bruno Kessler di Trento, il progetto “Melarete” sull'educazione alle virtù a scuola in collaborazione con l'Università di Verona, l'esperienza educativo-didattica di “i-Theatre”, la partecipazione al “Tavolo 0-18” delle Politiche giovanili del Comune di Trento, la co-progettazione dello “Y-festival” con il Centro Servizi Culturali Santa Chiara.

Una consulenza, specifica e mirata, nella cornice di una progettualità unitaria

Una consulenza integrata perché frutto del contributo di differenti professionalità e competenze esperite. È questo il contributo offerto dai tre Settori attraverso i quali la Federazione articola la propria **vicinanza alle scuole** sostenendone l'autonomia istituzionale, pedagogica e organizzativa. Diversi ruoli



I contratti di Sistema

Efficace e puntuale è la gestione delle risorse economiche e finanziarie a disposizione delle nostre scuole. Il riferimento è in particolare ai Contratti di Sistema – ai quali le scuole possono liberamente aderire – che hanno contribuito a rendere più efficiente l'impiego dei finanziamenti assegnati dalla Provincia alle scuole. Particolarmente rilevante il risparmio in merito alla gestione calore che ha permesso riduzioni in media del 32%.

Sviluppo e innovazione tecnologica

Anche questo ambito di investimento è strategico per far fronte alla sempre maggiore complessità normativa e gestionale. Vanno in questa direzione, ad esempio, il progetto di infrastruttura di rete nella sede della Federazione, l'attivazione di nuove strategie per una gestione più snella ed efficiente di alcuni servizi informatici che vanno a interessare anche le scuole.



e risorse messi in campo **per accompagnare a condividere e maturare scelte di gestione, linee educative, modalità di comunicazione e strategie di attivazione della partecipazione.**

Diviene sempre più rilevante infatti alimentare la cultura dell'infanzia e far comprendere quanto nelle nostre scuole ogni giorno viene proposto, non come circostanza eccezionale legata a una specifica iniziativa particolare, ma come **caratteristica distintiva del quotidiano e diffuso impegno di cura, dell'attenzione a promuovere bellezza e significatività delle proposte.**

L'impegno a rendere vive le riflessioni attivate con il Bilancio Sociale

È in questa cornice che andranno a svilupparsi nei prossimi mesi tutte le iniziative legate al diffondere e mettere in azione l'impegno progettuale messo in luce dal Bilancio sociale realizzato dalla Federazione nel 2014. **Tali iniziative hanno lo scopo di promuovere e valorizzare la distintività e la peculiarità delle scuole associate come risorsa e patrimonio da consolidare e da tutelare da parte delle singole comunità.**

Nel corso di quest'anno si stanno promuovendo infatti in ciascuno dei 21 Circoli di coordinamento iniziative che possano creare attenzione, curiosità, dibattito, voglia di confrontarsi sui temi legati all'essere scuola oggi.

Le proposte sono distribuite nel tempo e sul territorio e sono molto diversificate: cene educative, giornalini di circolo, dibattiti e tavole rotonde, calendari, interviste e questionari, laboratori per bambini e per adulti, partecipazione a iniziative della comunità, raccolta di video-testimonianze, realizzazione di cartelloni, poster, mostre didattiche.

Che cos'è il Bilancio Sociale?

Il Bilancio Sociale è un documento che parla delle scuole equiparate dell'infanzia, 133, associate alla Federazione provinciale Scuole materne di Trento. Racconta **la nostra storia**, ma soprattutto dice **chi siamo oggi** e che cosa facciamo insieme, ogni giorno, per l'educazione dei bambini. **Parla di futuro**, dei passi che ci attendono per continuare a riconoscere valore, a curare le relazioni e i legami, a generare nuovi modi di essere scuola e di essere Sistema.



La testimonianza

Caldo e partecipato il saluto di Albertina Soliani, senatrice della Repubblica, che durante l'Assemblea ha ricordato la figura di Giuseppe Malpeli, formatore e ispiratore di tanti progetti in collaborazione con la Federazione. "Vi porto il saluto di tutti quelli che hanno conosciuto Giuseppe – ha detto la senatrice – e che hanno avuto occasione di condividere con lui i tanti aspetti ricchi e diversi della sua vita: i suoi familiari, le insegnanti di Parma, la voce di chi lavora e vive la realtà della Facoltà di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Reggio Emilia per la quale tanto Giuseppe si è speso". La senatrice ha espresso gratitudine per ciò che la realtà della Federazione rappresenta, per il suo patrimonio di risorse ed energie morali, etiche, civili guidato da passioni umane ed educative. Albertina Soliani ha poi ringraziato per il prezioso contributo (circa 8000 euro raccolti in tutte le scuole della Federazione) destinato all'Associazione per l'Amicizia Italia Birmania Giuseppe Malpeli e che ha permesso di favorire la ristrutturazione di una scuola dell'infanzia in Birmania gestita dai monaci e che accoglie centinaia di bambini. La scuola ha ora porte e finestre, ma soprattutto ha amici e legami, per sentirsi in sintonia e in relazione con gli altri.

La pubblicazione sul progetto "Piccole guide per grandi scoperte"

Sempre nella prospettiva di dare valore a ciò che ciascuna scuola sa esprimere in termini di qualità dell'offerta educativa all'interno di progetti promossi in tutto il Sistema, è stato presentato in Assemblea il volume "Piccole guide per grandi scoperte" per **lasciare un segno riconoscibile di ciò che ogni giorno ciascuna scuola fa per promuovere confronto culturale attorno ai bambini e con i bambini.**

L'esperienza delle Piccole guide ha preso così la forma di un libro. Un libro che racconta le scoperte e i pensieri dei bambini nell'esplorazione dei loro territori per costruire cittadinanza attiva. **Il progetto invita ad aprire i confini della scuola, a uscire dai sentieri abitudinari e consolidati della didattica. Invita ad abitare con sguardi nuovi ambienti di vita e di relazioni.**

La pubblicazione, preceduta da alcuni capitoli che aiutano a ricostruire la storia, le ragioni e il significato profondo del progetto, ha il suo cuore nei sei capitoli che mettono in luce da punti di vista diversi il valore di questo percorso: cartografia, sentieri e rifugi, ascensioni, vie attrezzate, traversate, bivacchi.





Comunicare per costruire appartenenza e partecipazione

Comunicazione e documentazione chiedono poi impegno e attenzioni costanti che devono assumere connotazioni, ritmo e forme espressive decisamente diversificate e innovative. Multiforme è infatti il panorama contemporaneo, caratterizzato sempre più da un'ampia, diversificata, velocissima dinamica interattiva. Continuo è lo sviluppo dei social media in ogni settore, non solo in termini di quantità ma anche di qualità e tipologia.

Su questo la Federazione è impegnata a rinnovare i propri canali e le proprie forme di interazione con il contesto territoriale e comunitario locale, nazionale e internazionale. Con riferimento a questa significativa traiettoria di sviluppo in occasione dell'Assemblea è stato presentato il sito interamente rinnovato sia nella veste grafica sia nelle sue funzionalità tecniche.

IL NOSTRO NUOVO SITO

È online il sito della Federazione completamente rinnovato. Un progetto di rivisitazione grafica e tecnica che ha reso più attuali le scelte espressive orientate a maggior **chiarezza, semplicità ed essenzialità**.

Maggiormente articolate sono la quantità e qualità delle informazioni inserite. In particolare segnaliamo **lo sviluppo dato alle News** ora direttamente visibili sull'home page e immediatamente accessibili. È questo lo spazio dedicato alle esperienze e proposte delle scuole e agli eventi legati al rapporto con le differenti istituzioni.

Invitiamo tutti a collaborare a questo **processo di attivazione di relazioni** che fa della singola news esito del percorso di costruzione di reti volte a **sostenere appartenenza e partecipazione**.

Prossimo ambito di sviluppo riguarderà **la riorganizzazione e l'aggiornamento della parte del sito "Progetti"**, dedicata a dare voce a tutta la progettualità della Federazione in merito a ricerca, formazione e servizi pedagogici.

Anche la sezione **"Le scuole"** vede ora la possibilità di inserimento di documenti e contenuti ritenuti significativi.



▲ Maestra profumi di tedesco

primo piano

Il progetto di accostamento alle lingue straniere

Nasce in via sperimentale a seguito della Legge provinciale n. 11 del 14/07/1997 che sostiene "la diffusione delle lingue straniere e ne promuove lo studio di due nella scuola dell'obbligo, anche quale strumento di maggiore comprensione fra le popolazioni del Trentino, dell'Alto Adige e dei paesi confinanti dell'Unione europea e al fine di incrementare la crescita culturale, economica e l'occupazione nella provincia".

1998-1999: primo anno di sperimentazione, 3 scuole coinvolte e 7 insegnanti in formazione;

2017-2018: 113 scuole coinvolte; 116 progetti (3 scuole con doppia lingua) e circa 150 insegnanti in formazione.

di Lorenza Ferrai

"Maestra profumi di tedesco!": un'espressione in italiano, che ci parla di altre lingue, del loro significato e del significato di un progetto che conferisce **valore identitario, culturale, sociale** – oltre che linguistico – all'accostamento **alle lingue** (in questo caso inglese e tedesco) **nella scuola dell'infanzia**. Le lingue non sono qualcosa che si parla "e basta", sono parte di ciascuno di noi, contribuiscono a far crescere **identità**, fanno parte del patrimonio di ciascuno: non in maniera statica, non una volta per tutte, **ma si modificano, si alimentano di relazioni, di esperienze, di confronti, di reciproche curiosità, di questioni interessanti, di problemi da risolvere, di ipotesi da verificare, di storie da ascoltare, di storie da raccontare, di idee da condividere, di gesti che confortano, di azioni che accompagnano, di discorsi che spiegano, di frasi che argomentano, di parole che articolano, allargano, distinguono.**

LINGUE STRANIERE

Parlare di lingue "straniere" non aiuta a cogliere l'obiettivo profondo del progetto. Quando si è dato avvio alle prime sperimentazioni, alla fine degli anni 90, si è parlato di "lingue europee", concetto politicamente molto diverso da lingue straniere, ma forse non totalmente capace di rendere ragione del significato di questo impegno. In aiuto ci arrivano le parole di Paolo E. Balboni, che forza la mano richiamando il concetto di "personalità bilingue", come la chiama Titone (1989). "La personalità bilingue non conosce semplicemente più lingue in maniera additiva, ma le chiama tutte a far parte del proprio processo di concettualizzazione, della propria visione del mondo, avendole sempre presenti..." (P.E. Balboni, *Lingue europee nella scuola dell'infanzia*, in P.E. Balboni, C.M. Coonan, F. Ricci Garotti, *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, Guerra Soleil, 2001, pag. 9)



Esattamente come i pensieri. E, come i pensieri, anche le lingue sono costruzioni, sono conquiste.

La ventennale esperienza di accostamento al tedesco e all'inglese nelle scuole dell'infanzia associate alla Federazione provinciale delle Scuole materne di Trento ha messo in evidenza che avere la possibilità di **costruire** una relazione "autentica", una **confidenza educativa con chi parla un'altra lingua permette ai bambini di orientarsi** nella comunicazione **anche quando non si capiscono le parole che ci vengono dette**.

Va sottolineato, poi, che, come spesso accade, anche in questo caso coinvolgere piccoli gruppi di bambini permette un accesso socialmente più competente al significato del discorso che l'insegnante propone in un'altra lingua: se il peso della conoscenza, della fatica di capire è davvero distribuito tra i bambini, la comunicazione è certamente facilitata.

È un dato culturale importante, pedagogicamente molto significativo, il fatto che i bambini attraversino e sperimentino la possibilità di comunicare in maniera pertinente dentro contesti quotidiani con persone che parlano una lingua diversa dalla propria e inizialmente sconosciuta.

Una lingua (che sia il tedesco, l'inglese o qualsiasi altra) diversa dalla propria lingua madre può diventare davvero patrimonio personale (ma anche sociale, politico, civile) se permette anche di condividere dimensioni diverse e profonde di una relazione educativa che si fonda sulla fiducia e sulla serietà con la quale si attribuiscono competenze e capacità di comprensione agli altri, che non dipende solo da quello che ciascuno di noi dice, ma **da come, dove, quando, con chi lo dice**.

Parafrasando Balboni¹ (2001), **una lingua diversa da quella che ciascuno di noi parla dalla nascita può diventare a tal**

➔ IDENTITÀ

"L'identità non è tanto qualcosa che le persone sono, che ha a che fare con l'essenza, ma piuttosto qualcosa che le persone fanno, soprattutto in termini di partecipazione alle attività. Non è un tratto unico, stabilito e definito, ma la somma delle molteplici partecipazioni che agiamo nella nostra vita quotidiana. Abbiamo tante più sfaccettature identitarie quanti più sono i contesti in cui possiamo partecipare ad attività significative. La scuola è un'importantissima occasione di costruzione identitaria perché permette la partecipazione a esperienze significative culturalmente caratterizzate."

(Cristina Zuccheromaglio, *Altrispaazi*, n. 1, giugno 2012, pag. 20)

➔ APPROCCIO LINGUISTICO SITUATO

"Complice inevitabile di questa impostazione è un approccio linguistico legato alla situazione, all'interno della quale ciò che viene promosso più di ogni altra cosa è l'interazione... all'interno del gruppo di bambini."

(Federica Ricci Garotti, 2010, pag. 146)



punto familiare, se c'è qualità nelle relazioni, nelle interazioni, nei contenuti che la caratterizzano, **da poterci permettere di non chiamarla più straniera**.

Un **accostamento autentico ed efficace**, condizione necessaria per costruire familiarità, parte da alcune importanti premesse:

- **i bambini imparano facendo e partecipando a contesti e a esperienze interessanti**² (Zucchermaglio, 2004, Monaco, Zucchermaglio, 2013);
- **le esperienze e i contesti** sono realmente interessanti se **sono progettati per favorire la reale partecipazione dei bambini, sostenuta da "dimensioni dialogiche e di tessitura della relazione"**³ (Cavalloro, 2017);
- **non esistono parole o lingue difficili per i bambini, esistono parole o lingue nuove** o sconosciute **che per i bambini possono diventare conosciute e accessibili solo se qualcuno le usa autenticamente con loro** (non come disciplina da imparare, ad esempio).

Di conseguenza, nella progettazione di contesti di questo tipo, dobbiamo pensare a un **accostamento "qualitativamente alto e metodologicamente corretto"**⁴ (Ricci Garotti, 2010) **da parte di chi espone i bambini a una nuova lingua**: se ci interessa che i bambini possano sentirsi a loro agio con un altro codice, con un diverso modo di comprendere gli altri e di esprimere se stessi, come un veicolo interessante di partecipazione alle esperienze, è fondamentale che chi parla lo faccia in maniera competente, fluida, disinvolta e appassionata. Ai bambini "vanno offerte espressioni *linguisticamente notevoli*"⁵ (Ricci Garotti, 2010), puntando, tuttavia, sempre sul comune e reale coinvolgimento in "qualcosa di non linguistico"⁶ (Ricci Garotti, 2010). Detto in altri termini questo vuol dire far partecipare i bambini a contesti interessanti di per sé, indipendentemente dalla lingua utilizzata, attraverso l'utilizzo di un'altra lingua. **Anche in questo caso, come quando si progettano "in italiano" esperienze di apprendimento, vale la pena richiamare l'importanza**

¹ Una delle situazioni più promettenti, che maggiormente rendono visibile la bontà dell'investimento, è quella nella quale si assiste, ad esempio, a confronti anche molto accesi tra un bambino o piccoli gruppi di bambini che parlano in italiano con l'insegnante che interagisce con loro in un'altra lingua. Possiamo sostenere che, se il coinvolgimento verso uno scopo comune e la confidenza educativa sono reali, il codice linguistico utilizzato è del tutto irrilevante rispetto alla discussione: la diversità delle lingue utilizzate non costituisce certamente un freno all'interazione. Spesso i bambini affermano addirittura di aver parlato in inglese o in tedesco per tutto il tempo non solo dell'interazione con l'insegnante, ma anche dell'interazione tra loro.



di mettersi in sicurezza rispetto al rischio di depotenziare i contesti' (Zucchermaglio, 1995, 1996).

Un'altra dimensione fondamentale dell'accostamento ad altre lingue è che il fulcro del nostro impegno deve essere l'attenzione a mettere i bambini in condizione di capire non tanto attraverso le spiegazioni fornite dall'adulto, ma favorendo la partecipazione ad attività socialmente rilevanti andando ben oltre la preoccupazione che i bambini ripetano quello che si sta dicendo.

Qualche volta a scuola si tende a sovrapporre la comprensione alla produzione linguistica. Talvolta circola l'assunto che "I bambini che non parlano in inglese o in tedesco non capiscono quello che viene detto in inglese o in tedesco".

Rispetto a tale idea da un lato è sempre utile ricordare che **parlare di comprensione** anche di una lingua diversa dalla lingua madre **significa parlare di qualcosa che può andare oltre la comprensione linguistica e oltre le produzioni linguistiche.**

Non a caso i bambini associano a quello che si può fare attraverso una lingua "straniera" anche dimensioni legate ai sensi ("Maestra profumi di tedesco!", appunto), all'azione, alla cultura, agli stati d'animo ("Sto ballando in inglese", "Mangio in tedesco", "Lui piangeva in tedesco"...).

Se, da un lato, quando un bambino non "produce lingua" non significa che non stia capendo quello che gli si sta dicendo, allo stesso modo quando un bambino "riproduce lingua", nel senso che ripete esattamente quanto gli si è detto, non significa che l'abbia compreso.

Va poi ricordato che i bambini ci mostrano le loro raffinate capacità grazie a quelli che a prima vista sembrerebbero solo errori, ma che sono invece indizi di riflessione meta-

COMPrensione e Produzione

Dire che ci sono in gioco altre dimensioni che possono andare oltre la dimensione della comprensione e delle produzioni linguistiche da parte dei bambini non significa che queste non siano dimensioni fondamentali. Non sarebbe, infatti né sufficiente né "onesto... limitarsi alle sole note entusiasmanti che derivano dalla ricerca, senza porsi il problema di come poter non solo migliorare il progetto, ma offrire ai bambini un'occasione unica per il loro sviluppo linguistico". (F. Ricci Garotti, 2010, pag. 167)

È "innegabile che sprecare l'occasione di promuovere acquisizione linguistica in un'età in cui questa non solo è ancora possibile, ma avviene con facilità e senza sforzo, significa non fare un buon servizio alla comunità e ai bambini stessi". (F. Ricci Garotti, 2010, pag. 168)





linguistica e di comprensione della lingua, anche attraverso una lingua diversa dalla lingua madre. Può succedere, infatti, di scoprire che possono riconoscere i verbi ("I want to mang"); utilizzare al momento giusto superlativi assoluti ("fai schnellissimo") e relativi ("more good"); coniugare, mescolando talvolta non solo la "nuova" lingua con l'italiano ma anche con il dialetto ("Ich bin tes", per dire "Sono sazio"); declinare ("Die bambinen") con consapevolezza senza che nessuno abbia mai insegnato loro la grammatica intesa come qualcosa di separato dalla lingua parlata. I bambini individuano e riconoscono i significati e le sfumature non solo delle parole ("Ho nostalgia di casa nel senso di home, non nel senso di house") ma anche dei toni con i quali queste vengono utilizzate ("Ti sta dicendo una cosa gentile, forse che sei stato molto bravo").

Dentro ogni scuola ci sono, poi, insegnanti che l'inglese o il tedesco non lo sanno. Che, spesso, ne hanno anche un po' paura. Anche questa è un'occasione di apprendimento e di comprensione culturale per i bambini, che sono apprendisti attivi (anche in questo caso) e, contemporaneamente, **facilitatori della comunicazione, interpreti, capaci di riflettere** anche sul fatto che un'insegnante è una brava insegnante non se sa tutto ma se sa trasformare le sue conoscenze (in qualche ambito) in occasione di apprendimento per sé e per i bambini.

Ancora: attraverso un'altra lingua, che diventa, quindi, un codice culturale, **i bambini hanno un'occasione in più per mettersi nei panni degli altri**, di chi magari è arrivato da pochi giorni dall'altra parte del mondo e non solo non parla, ma non conosce quasi nulla del luogo in cui è e non capisce quello che gli viene detto neanche in italiano. Pur tranquilli per la consapevolezza che quella difficoltà nel capire non durerà a lungo, i bambini sanno mettersi dalla loro parte; sanno riconoscere e selezionare la dimensione essenziale di ciascun contesto comunicativo; sanno, quindi, sostenere chi ne ha bisogno nella possibilità di comprendere le questioni davvero importanti; sanno capirsi tra di loro - come usano dire - "a gesti". Anche questa, soprattutto questa, è comprensione.

Far coincidere la produzione (o, peggio, la riproduzione) linguistica con la comprensione e anche con l'obiettivo del progetto, quindi, non solo sarebbe un grosso spreco, ma non risponderebbe nemmeno al mandato educativo che viene affidato alla scuola e a ciascun insegnante. Ragionare in termini di solo output linguistico per valutare la comprensione dell'accostamento a qualsiasi livello ci chiuderebbe, infatti, lo sguardo ai panorami più belli e più promettenti dell'apprendimento



linguistico. Avvicinare i bambini a lingue nuove porta ad ampliare i confini del loro mondo, come dice Wittgenstein, o della loro "home" come dicono loro.

Se quindi, come ci insegna Vygotskij, il linguaggio costruisce pensiero⁸ forse possiamo pensare che pensiero e linguaggio aiutino anche ad abbassare i muri e a oltrepassare i confini.



1 PE. Balboni. "Lingue europee nella scuola dell'infanzia", in PE Balboni, CAI. Coonan, F. Ricci Garotti, *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*. Guerra Sokiel, 2001, pag. 9

2 C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaiglo, *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Carocci, 2004; C. Monaco, C. Zucchermaiglo, *AltriSpazi*, n.4, marzo 2013, pagg. 13-20

3 S. Cavalloro. "Verso una didattica socio-costruttivista", in *AltriSpazi abitare l'educazione*, n. 12, febbraio 2017, pagg. 6-21

4 F. Ricci Garotti e L. Stoppini. *L'acquisizione della lingua straniera nella scuola dell'infanzia: una ricerca con bambini dai tre ai sei anni*, Guerra Edizioni, 2010, pag. 145

5 F. Ricci Garotti e L. Stoppini. *L'acquisizione della lingua straniera nella scuola dell'infanzia: una ricerca con bambini dai tre ai sei anni*, Guerra Edizioni, 2010, pag. 171

6 F. Ricci Garotti e L. Stoppini. *L'acquisizione della lingua straniera nella scuola dell'infanzia: una ricerca con bambini dai tre ai sei anni*, Guerra Edizioni, 2010, pag. 145

7 C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaiglo. *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenza a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, 1995; C. Zucchermaiglo, *Vygotskij in azienda: Apprendimento e comunicazioni*, Carocci, 1996; C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaiglo. *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Carocci, 2004

8 Vygotskij, L.S. (1934). *Myslennic i rec'*: *Psichologičeskie issledovanija*, Moskva-Leningrad, Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomičeskoe Izdatel'stvo. Trad. it. *Pensiero e linguaggio* a cura di L. Mecacci. Bari: Laterza, 1990



l'intervista

Laura Sterponi è professore associato di linguaggio e alfabetizzazione presso la University of California, Berkeley. Il suo programma di ricerca include lo studio di contesti educativi e modalità di comunicazione favorevoli all'integrazione di soggetti autistici nella scuola.

▲ A colloquio con Laura Sterponi

di Pasquale Arcudi, Silvia Cavalloro, Cristina Zucchermaglio

Abbiamo il piacere di ospitare tra le pagine della nostra rivista il prezioso contributo di pensiero e di ricerca di Laura Sterponi, professore associato presso la University of California, Berkeley, esperta di pratiche di comunicazione in contesti educativi. Nello spazio del nostro colloquio avremo modo di discutere in particolare gli studi e le riflessioni che la professoressa Sterponi ha prodotto negli ultimi anni nell'ambito dell'autismo.

In un dialogo a quattro voci – in collegamento in videoconferenza tra Trento, Roma e gli Stati Uniti – abbiamo potuto anche approfondire temi che **si inseriscono nella più ampia riflessione che la Federazione sta conducendo da tempo sull'inclusione e con riferimento alla sperimentazione di formule innovative legate alla concezione, al senso progettuale e alla stesura del Progetto Educativo Personalizzato (PEP).**

Laura: Molto piacere di conoscervi e grazie del vostro interesse.

Silvia: Ciao Laura, grazie a te che da così lontano ci ascolti e ci offri questo spazio di confronto. In particolare ci aspettiamo di poter conoscere più a fondo alcune prospettive legate al tema dell'inclusione. L'aspetto per il quale abbiamo pensato di interpellarti, in particolare – anche con la collaborazione di



Cristina Zucchermaglio che ci coordina e integra le nostre voci – è legata alla tua esperienza di ricerca intorno all'autismo. È una tematica molto dibattuta con **una varietà di prefigurazioni ricca e piena di sfumature che apre molte domande relative all'inclusione**. Insieme a Pasquale stiamo curando una sperimentazione che coinvolge un gruppo di scuole nella rivisitazione e innovazione del Progetto Educativo Personalizzato, cioè l'insieme di quelle attenzioni progettuali che coinvolgono le insegnanti e la scuola nel costruire proposte educativo-didattiche che tengano conto della presenza di tutti i bambini. Ecco. Lascio la parola a Pasquale così ti saluta.

Pasquale: Ciao anche da parte mia Laura. È un piacere parlarti di persona dopo aver avuto modo di conoscerti attraverso alcuni tuoi scritti nei quali ci racconti il bambino autistico più "attrezzato" nell'interagire con l'altro di quanto buona parte della letteratura e del sapere comune ci porti a credere. Nel senso che **le tue ricerche ci mostrano bambini che hanno risorse per certi versi inattese sia sul versante dell'agentività, che della sensibilità e del coordinamento sociale**.

Laura: Prima di tutto mi chiedevo se non valga subito la pena chiarire alcuni usi lessicali rispetto a come ci riferiamo al bambino autistico. Io seguo un po' il dibattito qui negli Stati Uniti riguardo ai termini che si utilizzano. Solo negli ultimi tempi è tornato l'uso di quanto potremmo tradurre letteralmente come bambino autistico (autistic child), ma per un certo periodo dire bambino autistico è stato considerato politicamente incorrecto, un modo discriminante di definire questa condizione. Si preferiva parlare di bambino con autismo (child with autism), con l'idea che in questo modo lo statuto di bambino fosse preservato rispetto alla declinazione patologica. **Io preferisco parlare di bambino autistico, cercando di fare mie e promuovere sensibilità che connotano la corrente di studi e di attività politica che si definisce neurodiversità (neurodiversity)**. Non so se in Italia si parli di neurodiversità... è un termine e una corrente di pensiero, ma anche un filone di attività politica e civica, che spinge a pensare all'autismo in termini di diversità neurologica. Mi spiego: si è parlato a lungo in altri ambiti di diversità, nell'ambito della biologia e delle scienze naturali ad esempio, si parla di biodiversità e se ne sottolinea il valore ecologico e la si protegge in tutti i modi perché arricchisce il patrimonio naturale del nostro pianeta. Si parla anche di diversità rispetto alle etnie e alla cultura e anche quello è un valore che viene riconosciuto e protetto attraverso orientamenti politici e iniziative educative. Ecco, **i portavoce della**





neurodiversità invitano a pensare all'autismo come a una forma di intelligenza, di relazione col mondo e di esistenza umana che arricchisce il patrimonio neurologico dell'umanità. E questo vale anche per altre forme di funzionamento neurologico che vengono considerate tradizionalmente come patologiche. Questa corrente ha portato avanti una campagna per **riappropriarsi del termine "autistico". "Io sono autistico", dicono loro, perché l'autismo è una modalità di essere e di essere nel mondo che loro ritengono debba essere riconosciuta come distintiva e legittimata.** E dunque si ritorna a un termine che si era usato all'inizio della ricerca sull'autismo, che però originariamente aveva una connotazione legata a un deficit e alla disabilità, mentre adesso è legata all'affermazione di una diversa soggettività. Allora io vorrei che fosse chiara l'utilità di questo termine: non mi allineo con la vecchia tradizione che interpretava l'autismo fondamentalmente come una patologia, ma con la nuova tradizione della neurodiversità che afferma l'autismo come una modalità di essere al mondo.

Cristina: Qual è la relazione tra questa corrente sulla neurodiversità e la ricerca che ha messo in luce le risorse cognitive e comunicative dei bambini autistici?

Laura: Nonostante la comunanza di vedute e i numerosi punti di convergenza, mi sembra che questi due filoni non si sono ancora incontrati. Forse... io sto cercando di metterli in dialogo.

Cristina: Ci stai dicendo di un tentativo importante da perseguire. Pensare in termini di neurodiversità permette alla ricerca e all'azione civica di incontrarsi e di rafforzarsi l'una con l'altra.

Laura: Sì, è così. Mi sembra che sia questa la potenzialità. Devo dire – solo per inciso – che proprio quest'estate ho partecipato a una conferenza che vedeva allo stesso tavolo promotori della neurodiversità e ricercatori che stanno studiando l'autismo da un punto di vista critico rispetto alle interpretazioni tradizionali – quelle fondamentalmente legate a un quadro patologico e/o clinico – e mentre raccontavo i miei risultati e le mie ricerche, un soggetto autistico, un portavoce della neurodiversità mi ha detto: "Non abbiamo bisogno del tuo lavoro, sappiamo già di avere tutta una serie di capacità e risorse". Ha usato questa espressione: "You're preaching to the choir" ["stai predicando al coro": letteralmente si

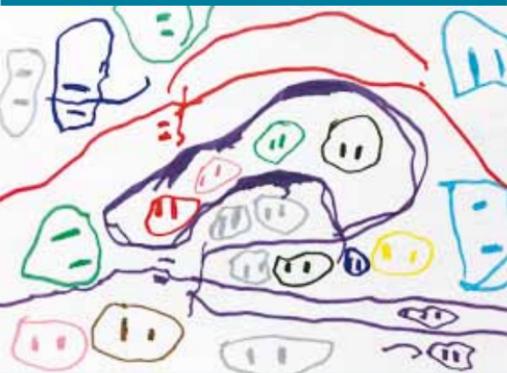


riferisce al tentativo di convincere una persona o un gruppo ad accettare un'opinione su cui c'è già un accordo; è un equivalente di "sfondare una porta aperta"]... stai cercando di convincere quelli che sono già convinti. E quindi ecco, questa corrente della neurodiversità probabilmente è più avanti degli studiosi. D'altro canto **per avalorare questa posizione in ambito accademico e scientifico c'è bisogno di chi, come i ricercatori dell'interazione con soggetti autistici, sia in grado di delineare, attraverso metodologie riconosciute, le caratteristiche di queste loro capacità e di questa loro modalità di imparare, di comunicare, di esprimersi e di essere nel mondo che non è necessariamente patologica, ma che è una diversità.**

Pasquale: Mi viene in mente che probabilmente su quest'ultimo aspetto c'è ancora molto di cui convincersi. Nel senso che se è vero che l'investimento clinico è massiccio, il rischio può essere quello di mirare questo investimento soprattutto a normalizzare ciò che si ritiene disabilità. Penso però a quanto quello che ci hai raccontato in questi minuti abbia a che vedere anche con **un approccio che stiamo tentando di promuovere all'interno delle scuole federate, che non si limiti a rispettare un diverso modo di stare al mondo, ma che si impegni a valorizzarlo.** Valorizzarlo non soltanto per l'individuo ma anche per il gruppo dentro il quale questo individuo si muove, il gruppo di bambini del quale questo bambino è parte.

Laura: Indubbiamente è un cambiamento significativo di prospettiva che sposta in modo deciso il focus dell'intervento dal soggetto al contesto...

Silvia: ...che è esattamente quello che stiamo cercando di promuovere in senso ampio ormai da anni e in senso più specifico in questo percorso di innovazione del PEP. Sosteniamo un'idea di osservazione che, pur non perdendo di vista il bambino e le sue modalità di comunicazione, si orienti molto all'interazione - tra pari e con l'adulto - e a che cosa si muove tra le relazioni. **Si tratta di invitare gli insegnanti a vedere un bambino in relazione con le persone e con le attività che vengono proposte a scuola, quindi evitando generalizzazioni, o comunque etichettature, provando a leggere quanto le attività pensate dagli insegnanti consentano al bambino in interazione con gli altri di partecipare.** Quindi già l'osservazione è un'osservazione più ampia che allarga un po' la lente dall'indi-





“È forte la convinzione che i bambini autistici non siano motivati a comunicare, che non siano interessati all'interazione sociale, al gioco, e che se sono autistici lo saranno per tutta la vita. Questa idea preclude il considerare e lavorare sulle potenzialità di sviluppo e di interazione per stabilire dei legami comunicativi profondi con gli altri”.

Laura Sterponi

“Tutti quei fenomeni o quelle caratteristiche atipiche legate alle dimensioni sensoriali – l'interesse a toccare tutto quanto, la mano sotto l'acqua, metterla e toglierla, metterla e toglierla, o l'ipersensibilità ad alcuni aspetti dell'ambiente che li circonda – possono essere lette come una relazione ancor più intima, più simbiotica con l'ambiente naturale e sociale dove appunto i confini tra sé e il mondo sono più permeabili di quelli del soggetto tipico”.

Laura Sterponi

viduo al contesto interattivo. Di conseguenza gli insegnanti sono chiamati a riconoscere come oggetto del proprio lavoro i contesti e non il bambino. Questo percorso, questo tentativo di spostamento di focus come dicevi tu, all'inizio spiazza abbastanza perché anche noi siamo immersi nella cultura dell'intervento sull'individuo. Ma al di là del problema dell'integrazione, la questione è forse più generale: anche il rapporto insegnamento/apprendimento è sempre unidirezionato dall'insegnante al singolo bambino. **Quindi c'è un doppio salto culturale legato non solo a come ci riferiamo all'autismo, ma al rapporto educativo con i bambini, all'idea che l'intervento possa anche non essere sempre sull'individuo.**

Laura: Mi trovo decisamente in accordo. Ci sono, credo, ancora dei miti da sfatare sull'autismo, che hanno conseguenze nell'ambito educativo: uno su tutti, **l'idea che l'autismo sia un disturbo della relazione, idea che secondo me aggrava o rende più profondo, ancora più marcato l'orientamento verso l'individuo.**

Io mi sento vicina agli studiosi che hanno invitato a pensare come di fatto gli autistici, in realtà più ancora dei soggetti neurotipici, siano intimamente in relazione con il mondo.

E questo è rivoluzionario rispetto all'interpretazione, al modo in cui a lungo è stato rappresentato il bambino autistico: un bambino isolato dal mondo. **Forse è ancora più immerso nel mondo, è ancora più sensibile anche all'interazione con l'altro, alle relazioni e al modo in cui gli altri si pongono in relazione a lui.**

Pasquale: Questa cosa mi fa pensare a quello che si diceva prima in relazione al contesto, nel senso che se partiamo dall'ipotesi che ci stai offrendo, allora **i contesti possono fare enorme differenza, se è vero che questi bambini sono così sensibili al mondo che li circonda.** Tu ce ne parli anche in alcuni tuoi scritti, dove dimostri che le caratteristiche dei contesti possono influenzare i discorsi e le azioni dei bambini e il loro coinvolgimento nelle interazioni. Quindi, pensando al lavoro di scuola, mi sembra un elemento importante. La tua esperienza ci dice che l'investimento nel riconoscimento e nella valorizzazione di questi elementi può essere uno dei contributi specifici della scuola, quello sul quale la scuola può investire di più.



Un cartellone tattile per gli incarichi settimanali

“Rispetto all’imperante clinicizzazione della diversità, questa è una prospettiva che apre, che spalanca le porte a una certa idea di scuola. Disvela la possibilità di far apprendere anche il bambino autistico, sfruttando proprio questo legame e sensibilità ai contesti che è addirittura maggiore che nel bambino neurotipico”.

Cristina Zucchermaglio

Laura: Devo ammettere una certa soddisfazione nel sentire che gli spunti e i risultati delle mie ricerche sono ritenuti utili in ambito scuola. Sono contenta perché mi sembra che la vostra esperienza, oltre a essere molto coerente, elevi il mio contributo dandogli un valore educativo che io non ho di fatto sviluppato e approfondito. E quindi apprezzo il vostro modo di prendere il mio lavoro e pensarne la rilevanza dal punto di vista educativo, articolandone le implicazioni. Questo è un vostro merito.

Cristina: Senti Laura, questa cosa che hai detto sul fatto che certe cose che venivano prese come difficoltà invece sono addirittura indici di una maggiore relazione è un aspetto sul quale mi fermerei un attimo. Se da un lato è vero che non è automatico il passaggio verso le implicazioni educative a partire da quanto emerge dalla ricerca, d’altro canto però questa evidenziazione del ruolo del contesto, delle forme di partecipazione, della materialità – che emerge appunto dalle tue ricerche – sposta però di fatto tutta l’attenzione sulla progettazione di contesti di interazione da parte degli insegnanti. **Per cui i risultati delle tue ricerche danno la possibilità, a una scuola interessata a farlo, di lavorare per costruire contesti ricchi di partecipazione e apprendimento per tutti, non solo per il bambino autistico.**

Laura: Non so se valga la pena allora di portare avanti questo ragionamento con un esempio concreto, attraverso un aspetto della comunicazione autistica che ho studiato a lungo, l’ecolalia. Secondo me ne vale la pena perché offre un esempio concreto di ciò di cui stiamo parlando. **L’ecolalia** è un aspetto caratterizzante, anche se non esclusivo, della comunicazione autistica. Tipicamente **è stata interpretata come un fenomeno disfunzionale, non comunicativo, un tratto tipico, connesso ad altre tendenze alla ripetizione ossessiva.** I miei studi da una parte hanno confermato il fatto che effettivamente ci sia una tendenza alla ripetizione nella comunicazione autistica, dall’altra parte hanno messo in luce che questo fenomeno non sia onnipresente e si presenti in modo sistematico e predicibile. Si presenta frequentemente, ma non sempre. **E quando si presenta frequentemente è perché frequentemente ci sono certe condizioni interattive e comunicative che facilitano il manifestarsi dell’ecolalia.** Inoltre se si analizza l’ecolalia, al livello microanalitico che l’analisi conversazionale permette, allora si porta



“Una di queste complessità che il mio studio ha messo in luce è che i bambini autistici non ripetono semplicemente le parole ma ripetono voci. Mimano voci di coloro che hanno sentito parlare, voci di persone a loro vicine, genitori e insegnanti. Ma anche voci della cultura che li circonda, personaggi dei libri, delle fiabe, dei cartoni animati, dei film. Allora nuovamente invito a considerare come questo modo di pensare, di far proprie le voci degli altri, sia già un modo di avvicinarsi, di mettersi in una posizione comunicativa interpersonale, sociale, culturale. Senza ripercorrere qui tutti i passaggi di ricerca, mi limito a suggerire come questi fenomeni mettano in evidenza che se resta pur vero che il soggetto autistico abbia una difficoltà a comprendere l'altro, dobbiamo riconoscere che nel momento stesso in cui anima la voce dell'altro c'è evidenza di un tentativo di avvicinamento, un tentativo di intersoggettività con l'altro, e quindi da un punto di vista educativo la questione è proprio quella di cercare di comprendere questo gioco di voci o questo tentativo del bambino autistico di fare esperienza delle voci altrui per comprendere l'altro e per ampliare l'esperienza intersoggettiva”.

Laura Sterponi

alla luce tutta **la complessità delle valenze comunicative** che si perdono nelle analisi sperimentali o nelle raccolte indirette di osservazioni.

Questo peraltro avvicina o rende rilevante anche la ricerca sullo sviluppo tipico, lo sviluppo cognitivo e linguistico tipico. Sappiamo che l'intersoggettività secondaria e l'attenzione congiunta sono traguardi importanti per lo sviluppo del linguaggio e infatti per i soggetti autistici più severamente toccati dal disturbo, l'attenzione congiunta è meno presente o più difficile da raggiungere. Gli studi dell'attenzione congiunta hanno messo in luce come predittivo dello sviluppo del linguaggio – e non solo di questo – un elemento peculiare: l'intersoggettività secondaria, che appunto si basa sull'attenzione congiunta, sul fatto che adulto e bambino dirigano lo sguardo e l'azione su un oggetto, su un'attività... ecco, questa esperienza di intersoggettività secondaria **risulta più predittiva dello sviluppo linguistico se è generata dall'iniziativa del bambino**. In altre parole l'intersoggettività secondaria è sperimentabile in due modi: uno perché il bambino sta esplorando e l'adulto lo segue, il bambino segnala l'interesse e punta il dito verso un oggetto e l'adulto usa il rispecchiamento, lo elabora, lo assume, giocano; oppure si può raggiungere questa esperienza di intersoggettività secondaria quando l'adulto dice “guarda questo, guarda quell'altro”, quindi con un adulto che guida e dirige l'attenzione del bambino. Ebbene, gli studi condotti con bambini a sviluppo tipico ci mostrano che quando l'intersoggettività secondaria è avviata dal bambino è più predittiva dello sviluppo linguistico a un anno di distanza. Allora questo è **un invito, soprattutto per l'interazione col soggetto autistico, all'osservazione del suo modo di essere nel mondo, che è un modo atipico e quindi per l'adulto è più difficile allinearsi**. È questa difficoltà di sintonizzazione che probabilmente genera una minore frequenza di occasioni di intersoggettività secondaria veicolata dall'attività del bambino, con conseguenze immediate ma anche a lungo termine.

Silvia: Quindi mi verrebbe da dire da questo che sarebbe molto più importante per l'insegnante osservare, cogliere e valorizzare le iniziative comunicative del bambino invece che sollecitare continuamente un intervento del bambino...

Laura: ...sì, o per lo meno fare tutti e due...

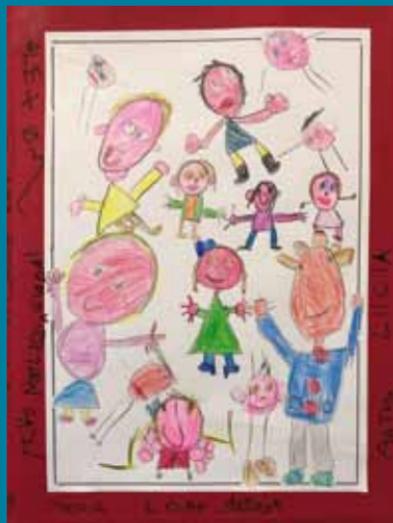


Silvia: ...sì sicuramente, però vediamo che c'è più spesso la preoccupazione di **riempire la difficoltà di sintonizzazione continuando a fare proposte al bambino**, a verbalizzare quasi sopraffacendolo in un certo senso, forse mossi dalla paura di stare un po' in attesa a tollerare un silenzio o la nascita di un'iniziativa del bambino.

Laura: È così. Anche l'ecolalia, per tornare a quanto dicevamo poco fa, può essere letta come un tentativo, un'iniziativa del bambino, come un modo per avvicinarsi all'altro. Quindi **se si attribuisce a quella parola ripetuta così frequentemente un'intenzione comunicativa, allora si può dare una risposta diversa** da quella che invece non assegna alla ripetizione un valore comunicativo, un valore potenzialmente comunicativo nuovo ogni volta che viene nuovamente prodotta. Quindi c'è questo invito a muoversi in queste direzioni e a cambiare un po' lo sguardo. Penso che resti comunque un'impresa molto difficile per gli educatori. Inoltre si è soliti parlare di spettro autistico, ma quando incontri un bambino autistico hai incontrato un bambino. **Riferisci al bambino identificandolo con la sua diagnosi può toglierci molte possibilità.** Oltre al fatto che, parlando di autismo, dobbiamo tenere presente che in effetti può presentarsi nella soggettività di un individuo che parla e che è capace di un funzionamento socialmente normativo e in quella di un soggetto che non sviluppa il linguaggio e che è generalmente ritenuto incapace di relazionarsi con l'altro.

Pasquale: Questo mi pare che abbia a che fare con un tema che nei paesi anglofoni è molto dibattuto, quello della rilevanza identitaria della parola autismo: mi chiedo quanto questo termine possa connotare l'idea stessa di un bambino prima e di un adulto poi, al di là delle sfaccettature personali di ciascuno. Pensando ancora una volta alla scuola mi chiedo cosa per un insegnante che non conosce "l'autismo", ma che incontra e conosce "bambini-a-scuola", possa essere importante sapere, cosa possa essere importante sapere dell'essere autistico di un bambino. È importante? In che misura? E rispetto a cosa?

Laura: **In alcuni casi accedere a una diagnosi può essere un supporto al lavoro di affermazione della soggettività dell'individuo** e quindi questa può essere riferita come un evento positivo in direzione di una maggior accettazione e comprensione della soggettività e maggiore comprensione delle



difficoltà che erano state vissute nel passato. Ci sono però anche resoconti, sia in prima persona che di persone vicine al soggetto autistico, che riferiscono di **esperienze di stigma legate appunto alla diagnosi e a una progressiva marginalizzazione**. Per cui per me è difficile esprimermi a favore o a sfavore del processo diagnostico. Mi sento di poter dire, tuttavia, che forse lo sforzo e l'investimento per la comprensione che merita maggiore attenzione non sono tanto quelli del soggetto autistico, diagnosticato come tale o meno, ma di coloro che si relazionano con lui. **Un sapere sull'autismo senza dubbio arricchirebbe il bagaglio professionale dell'insegnante.**

Cristina: quando tu dici che l'intervento deve riguardare più chi interagisce con il bambino che il bambino stesso, mi pare possa voler dire che un'attenzione al modo con cui gli altri stanno dentro queste richieste di interazione congiunta può fare un'enorme differenza per il bambino.

Laura: Esattamente! E questo si può poi pensare in diversi modi. Si tratta di creare un contesto ricco di dimensioni, di caratteristiche sociali che permettano l'ingaggio del bambino. Si tratta di pensare che l'interazione possa prendere strade diverse da quelle consuete. Per esempio il paradigma dell'attenzione congiunta è centrato sulla visione. **Si ritiene che l'attenzione congiunta sia basata sullo sguardo, mentre invece possiamo pensare che altre dimensioni sensoriali possano giocare un ruolo altrettanto fondante, a riconoscere che l'attenzione del bambino possa essere guidata anche dal tatto, dal movimento o dall'orientamento corporeo. Che il bambino stesso possa mostrare un'attenzione e un interesse verso un'attività, verso il mondo esterno in modo diverso dal bambino tipico che guarda.** Gli studi sui bambini non vedenti hanno messo in luce come di fatto il paradigma sia distorto da questo *bias* visivo. Tali studi hanno evidenziato come senza visione ci siano **risorse altre che vengono utilizzate** e che permettono il raggiungimento di queste esperienze di intersoggettività secondaria. Quindi, di nuovo, agire sul contesto in modo tale che esso risponda alle modalità di azione e interazione di una più ampia gamma di soggettività, inclusa quella autistica.

Silvia: Mi interessava molto il passaggio in cui dicevi dell'importanza di inserire il bambino in un contesto ricco di interazioni, che solleciti molto l'interazione. Invece **una delle prime indicazioni, di ipotesi**



di intervento che ci sentiamo dire abbastanza sistematicamente, è quella di isolare quasi il bambino, di creare uno spazio in cui siano minimizzate le sollecitazioni. Forse interpretando in modo limitante quella che tu hai chiamato una sensibilità quasi eccessiva ai rimandi del contesto.

Laura: Uno spazio inclusivo è uno spazio ricco, uno spazio che offre stimoli, possibilità e opportunità per interagire con l'ambiente stesso e con l'altro. Uno spazio che sa favorire opportunità di apprendimento variare e con diversi modi di apprendere. Ma **uno spazio inclusivo è anche uno spazio che riconosce comunque le esigenze specifiche del soggetto autistico**, fra cui ci sono anche quelle di un accomodamento rispetto, per esempio, ai livelli di stimolo acustico, all'opportunità di attività che permettano il rilassamento di tensioni muscolari, iniziative di accomodamento che rispondono all'esserci resi conto che c'è una sensibilità allo stimolo ambientale differente da parte del soggetto autistico. **Creare queste condizioni di accomodamento diventa problematico, secondo me, nel momento in cui le scelte costringono il soggetto all'isolamento.** Cioè se il bambino ha bisogno di fare il rocking [uno dei sintomi riconosciuti come caratterizzanti il quadro diagnostico dello spettro autistico, che consiste in un dondolio ripetuto del corpo] o non può tollerare un certo livello di densità dello stimolo acustico, isolarlo dal contesto di interazione rischia di essere una forma di marginalizzazione, di riconoscimento incompleto della sua diversità. **Un contesto più autenticamente inclusivo è un contesto in cui ci siano spazi che permettono al bambino autistico di riposizionarsi e dove gli altri possono fare esperienza di altri modi di ingaggiare il proprio corpo** e credo ci sia un valore educativo per il bambino a sviluppo tipico, nel vedere le difficoltà specifiche del soggetto autistico e come il soggetto autistico sia capace di rispondere a queste difficoltà o esigenze. Si può immaginare di essere co-presenti, di offrire l'opportunità di supportare il compagno e cioè immaginare che i compagni possano prestarsi a questo supporto, e come questo possa essere fonte di una relazione più profonda di conoscenza e di costruzione reciproca. Ecco, offrire degli accomodamenti. Questo è un aspetto fondamentale, è un principio guida dell'azione politica, sociale, civica di studiosi sulla *disability*. Il discorso è stato portato avanti già da diverso tempo. Da decenni nei paesi anglofoni è riconosciuta la distinzione





tra *impairment* e *disability*. L'*Impairment* è una menomazione soggettiva, ma questa persona diventa disabile nel momento in cui non ci sono le condizioni che gli permettano, pur con le sue condizioni personali, di portare avanti una vita di relazioni sociali, di portare un contributo attraverso il lavoro. La società, a cominciare dagli spazi pubblici e dalle istituzioni, è costituita sul calco di un modello normativo piuttosto rigido. Una **società e le sue istituzioni, in primis la scuola, che si trasforma per rispondere e dare spazio alla diversità è una società più inclusiva, tollerante, giusta.**

Cristina: La metafora sarebbe quella di creare le rampe, cioè creare un contesto che sia la rampa per chi metaforicamente è sulla sedia a rotelle...

Laura: ...e rispetto al bambino autistico si tratta di tener conto che possa avere delle difficoltà o delle esigenze sensoriali specifiche, che possa avere bisogno di un supporto più esplicito, più specifico anche per ottenere queste condizioni in cui poi possa comunicare con l'altro, sostenere l'intersoggettività e apprendere.

Pasquale: Senti Laura, ripensando ad alcune tue ricerche e al tuo riferimento di prima alla necessità di investire molto sull'interazione, credo sarebbe importante richiamare cosa intendiamo quando diciamo "interazione", nel senso che mi sembra ci sia tanto una rilevanza di fattori interpersonali, quanto anche di quei fattori che tu chiami culturali e che si traducono – penso alla scuola – in elementi di contesto di cui l'insegnante si fa garante progettando in termini di spazi, di materiali, di tempi, di raggruppamenti, di ruolo...

Laura: Penso che sia importante spostare l'attenzione sulla dimensione interattiva di mediazione, ovvero **chiedersi quale mediazione può facilitare ciò che stiamo perseguendo**, ad esempio le capacità comunicative del soggetto autistico o le capacità di apprendimento, un percorso di apprendimento. Lo studio di artefatti culturali, di materiali per l'apprendimento di soggetti atipici credo sia ancora in fase preliminare.



Cristina: ...così come poco esplorato è il ruolo delle forme di partecipazione, perché non a caso Pasquale parla anche di gruppi, che possono svolgere un importante ruolo per l'apprendimento anche dei bambini autistici. A monte **emerge dunque la centralità di un lavoro di progettazione educativa. L'investimento che le scuole federate stanno facendo da anni è rivolto al costruire contesti ricchi per l'azione congiunta e mediati attraverso la materialità.** È in questo quadro che nasce la sperimentazione e osservazione su come questi contesti e forme di mediazione possano essere importanti per l'apprendimento anche dei bambini con disabilità. Ad esempio ci sono dei frammenti di video girati dalle insegnanti dove si vede come la partecipazione del bambino autistico a un certo punto si rompe perché c'è un oggetto in più piuttosto che uno in meno dentro la buca della sabbia. Questo per dire che non tutto è riconducibile all'interazione diretta, ma che sono importanti anche tali forme di interazione mediate e sostenute da oggetti e dagli altri all'interno di un'attività.

Per questo è importante pensare e progettare contesti e attività educative in cui il bambino autistico possa avere spazi di partecipazione modulabili, a diversa granularità e in cui sia previsto che ci siano delle possibilità di azione congiunta pensate tenendo conto della sua presenza. Questa in fondo è la scommessa a cui stiamo lavorando, se ti sembra ragionevole.

Laura: Assolutamente, assolutamente. Non è un'area a cui ho pensato. Sono stimolanti i vostri spunti, ma siete più avanti di me...

Silvia: Sottolineavi più volte Laura il fatto che in particolare nel caso di soggetti autistici la soggettività è quasi più marcata, più significativa perché ciascuno – vale per tutti chiaramente ma in particolare per loro – si rapporta col mondo, interagisce con delle modalità sue proprie che non sono immediatamente leggibili dall'esterno ed è solo, come ricordava anche Cristina, creando dei contesti, provando a starci, che possiamo capire l'efficacia o meno di alcune iniziative che l'adulto fa per creare contesti di partecipazione. Quindi a questo punto **la capacità di osservare ciò che accade diventa centrale da parte dell'insegnante.** E allora volevamo farti due domande. La prima è come aiutare le insegnanti a riorientare lo sguardo, alcuni spunti per rompere qualche



cliché e qualche luogo comune, e che ci aiutino a capire dove portare lo sguardo. E l'altra – che è una cosa che ci sta molto a cuore – come la formazione delle insegnanti possa sostenere questo passaggio, questa scommessa, come dice Cristina.

Laura: Per la formazione delle insegnanti so già che lavorate con i video. Sarebbe il mio suggerimento, che ci fosse **la possibilità di creare con gli insegnanti quella comunità di apprendimento e di riflessione che la tecnologia video permette**. Permette uno sguardo...

Cristina: ...analitico e molto ripetuto e **consente di accedere a dei dettagli** che diversamente non vedresti, soprattutto in questo caso in cui molti dei segnali per essere rilevati richiedono uno sguardo attento al particolare. Sappiamo che il ricorso al video può essere, per tutti gli insegnanti, un supporto per aiutare i bambini a sviluppo tipico, ma mi sembra che in questo caso sia ancora più rilevante, perché un'analisi più micro permette di vedere anche cose diverse.

Pasquale: Per esempio **l'uso del video è stato uno strumento centrale per l'elaborazione del PEP di alcune scuole coinvolte nella sperimentazione**. Proprio per favorire la partecipazione di un bambino autistico il gruppo di insegnanti ha steso un PEP a partire da osservazioni di video di attività a cui questo bambino aveva preso parte. Ed è stato interessante vedere come molte delle osservazioni scritte avessero un loro corrispettivo nel video.

Laura: Sì, Pasquale. Tu ti riferisci a un gruppo di insegnanti, e questa è una delle potenzialità del video: permettere la discussione. Ci sono più insegnanti che stanno vedendo la stessa cosa e vedono cose diverse. E questo è un punto di partenza fruttuoso perché mette di fronte al fatto che il comportamento può essere letto in modo diverso. O anche che la non intelleggibilità di un comportamento viene comunque interpretata in modo diverso.

Cristina: **E poi consente di non fare solo riferimento al bambino. Promuove riflessività sulle condizioni artefactuali, di partecipazione che l'insegnante ha creato ed entro cui si può inter-**





pretare il comportamento del bambino. Perché il rischio è chiudere la discussione – anche con il video, anche discutendoci – su ciò che fa o non fa il bambino. Diciamo così: il video promuove una domanda più articolata del solo: “Cosa fa il bambino?” e ci permette di chiederci: “Come funziona quell’attività? Permette al bambino una partecipazione oppure lo ostacola?” In altre parole ti permette non solo di guardare il bambino ma di spostare lo sguardo anche agli elementi di contesto che l’insegnante ha progettato.

Laura: E questo, un invito a questa sensibilità, può essere anche uno strumento da dare agli insegnanti per la loro formazione. **Un’indicazione procedurale** per l’analista della conversazione, che è stata molto fruttuosa per me nell’analisi di dati e mi ha portato ai risultati che ho raggiunto, **è quella di chiedersi – in inglese si dice “Why that now?” – “perché questa cosa, questo fenomeno, accade proprio adesso, in questo momento?”** Allora il presupposto del porsi questa domanda è che il comportamento autistico, o anche di un soggetto o di un fenomeno che si manifesta nel qui e ora, ha una ragione per manifestarsi che è legata appunto al “qui”, al contesto spaziale e sociale, e al “now”, all’adesso, ovvero al momento presente rispetto all’arco temporale. E quindi **questa potrebbe essere forse anche un’indicazione utile, una postura, una modalità di riflessione generativa di ipotesi per il gruppo insegnante.** Nel momento in cui il soggetto autistico manifesta quello che l’insegnante percepisce subito come: “Ah! Ecco, è autistico!”, la cosa interessante sarebbe fare subito lo spostamento di chiedersi perché è accaduto ora. Questa domanda è un invito a spostare lo sguardo oltre l’immediata risposta che ciò che vediamo è spiegabile attraverso la diagnosi. La risposta ai comportamenti del bambino è sempre: è autistico. L’autismo, la risposta autistica, si manifesta invece – e questo, sia chiaro, non nega la portata e l’impatto del disturbo – in momenti specifici. **Dare una lettura socio-culturale, interattiva diciamo così, di questi momenti invita a costruire le condizioni per un intervento che si basi sul riconoscimento di contesti in cui l’autismo si manifesta per i suoi aspetti funzionali o si manifesta per gli aspetti di sofferenza, di stress per il soggetto così come per chi gli è accanto.**



Silvia: Bene, grazie mille, è stato un momento ricchissimo!

Laura: Lo è stato anche per me e mi ha interessato il vostro pensiero critico, ho molto da imparare da voi. Questa conversazione è stata davvero stimolante e quindi ve ne sono grata. Mi piacerebbe continuare a pensare assieme come voi state formulando e sperimentando modalità di mediazione e interazione inclusive, e come queste possano essere adattate alle specificità autistiche. È qualcosa che mi interessa molto.

Cristina: Il tuo sarebbe un contributo interessantissimo anche per il futuro.

Silvia: Sarebbe bello continuare il nostro dialogo.

Laura: Mi interessa molto. Mi farebbe piacere continuare a pensare insieme.

Pasquale: Troveremo il modo di farlo! Ancora grazie!



Un cartellone tattile per il calendario e i giorni della settimana





esperienze
e
progetti



Parlare della morte con i bambini

di Pasquale Arcudi

Negli ultimi anni alcuni eventi luttuosi, in particolare la perdita di uno dei genitori da parte di alcuni bambini, o la morte dei bambini stessi, hanno visto i coordinatori e il Settore Ricerca, Formazione, e Servizi pedagogici affiancare le scuole e le famiglie nel delicato compito di **accompagnare i bambini, tutti i bambini, nell'attraversamento di vicende così drammaticamente dolorose.**

Abbiamo inteso scegliere accuratamente il titolo di questo scritto, convinti che in queste poche parole potessimo comunicare molto riguardo alle nostre convinzioni. Abbiamo scelto di **parlare** tenendo a mente il significato più profondo della parola, ossia della ricerca di un discorso, di un'interazione che generi conoscenza, non del mero scandaglio dei termini giusti, né del semplice contrario della parola tacere. Abbiamo scelto di farlo anche sulla **morte**, convinti che pur al cospetto dell'evento che ci lascia disarmati di fronte alla sofferenza, siamo responsabili di mantenere coerenza con la nostra "postura" educativa, preservandola anche di fronte a un accadimento che per quanto straordinario resta pur sempre un fatto della vita. Abbiamo scelto infine di farlo **con i bambini** e non a loro, rivolgendoci ad essi come a persone che si orientano nel mondo grazie alle conoscenze, alle teorie e alle culture che sanno costruire, riprodurre e trasformare, profondamente convinti che siano attori sociali creativi ed attivi in grado di agire sul mondo sociale fintanto da modificarlo.



Ci piace pensare che **dal momento che la scuola si è posta in posizione di rispetto e legittimazione verso le culture dei bambini, essa ne è uscita arricchita in termini di una nuova cultura di scuola**, diventando questa terreno facilitante anche per una nuova rete di condivisione tra famiglie, e tra famiglie e istituzione. In definitiva pensiamo di aver assistito, anche in vicende di questo tenore, al processo per cui le culture dell'infanzia, come ricorda Corsaro, "contribuiscono a riprodurre e a modificare la società e la cultura adulta".

Certo, non è tutto è cominciato lì. **Quando un evento come la morte colpisce, la scuola, con il lavoro pregresso, con la paziente tessitura di una rete condivisa di relazioni, di conoscenze e di legami affettivi, ha di norma già creato le condizioni affinché i bambini si sentano legittimati a portare la loro esperienza di spaesamento, di dolore e di solidarietà anche nell'esperienza della perdita di una persona amata o amata da un compagno.** In questa cultura di scuola si è già coltivata la possibilità e la curiosità di interrogarsi sugli eventi della vita, anche quelli che generano sofferenza, trovando si conforto nelle parole dell'adulto, ma più ancora nell'assetto dell'adulto che non vieta né si vieta di farne parola.

Silenzio o parola?

Le parole delle insegnanti coinvolte in queste vicende spiegano bene la loro sensibilità professionale e la cultura professionale che le accomuna e delle quali si sono nutrite in questi faticosissimi passaggi; pur nella consapevolezza che i giorni, le settimane e i mesi a seguire avrebbero rappresentato una sfida enorme, incontrandole anche nelle ore successive alle tristi notizie che erano arrivate, ciò che si poteva sentir loro affermare era: "non vogliamo nasconderci dietro un dito", "affronteremo questo fatto con i bambini con lo stesso spirito con cui abbiamo affrontato ogni altro fatto doloroso che ci riguardasse", "vogliamo essere autentiche con i bambini, non fingere".

La matrice comune di queste dichiarazioni sta nella convinzione che **il silenzio non protegge i bambini, né quelli colpiti dal lutto, né i loro compagni.** Sanno che optare per il silenzio è frutto di una scelta deliberata che, come ogni fatto comunicativo, non equivale all'inattività, bensì coincide con un messaggio molto potente; avvertono, nella loro conoscenza dei bambini, che esso non



li consola, ma rischia, anzi, di sancire una barriera, un divieto implicito alla conoscenza che, se nella migliore delle ipotesi sarebbe stato aggirato rivolgendosi ad altri interlocutori (i pari, per esempio), nelle situazioni più complesse corre il rischio di essere allargato ad altri campi del sapere. Non vogliono trasmettere ai bambini l'idea di un adulto spaventato, pur tollerando di mostrarsi addolorate e sono mosse

dall'idea che – come disse un papà in uno degli incontri svolti a scuola – “i fantasmi nascono nel silenzio ed è il silenzio che li alimenta”, immaginando quanti timori profondi possano essere resi inverificabili dalla scelta di tacerli.

Una domanda strisciante in queste situazioni ha a che fare con quanto i bambini possono già sapere, con l'implicazione di dover fare, da adulti, il primo passo o di doversi confrontare con la stringente logica di alcune domande che potrebbero arrivare. Ciò che non sempre, o non subito, è facile immaginare è che i bambini potrebbero arrivare l'indomani avvertendo (nel senso di “sentire”, di “volgersi” a qualcosa di ancora non completamente noto) che qualcosa di grave, di doloroso, di difficilmente spiegabile è successo; che nelle parole bisbigliate da mamma e papà, nelle mezze frasi interrotte al loro arrivo, negli occhi della maestra arrossati dalle lacrime al mattino, sta il segnale di qualcosa di profondamente penoso e triste che è successo.

Ebbene, il lavoro delle insegnanti, e il supporto su cui hanno potuto contare, parte proprio dall'assunto che **non è opportuno negare ciò che i bambini avvertono, che falsità o silenzi omissivi finiscono per creare un senso di lacerazione tra la fondamentale fiducia che i bambini nutrono nelle**

proprie percezioni e l'altrettanto fondamentale fiducia nell'affidarsi all'adulto per comprendere la realtà. Le insegnanti non vogliono sconsigliare né l'una né l'altra, conscie dell'importanza, per garantire un accesso curioso alla vita, **di permettere ai bambini di fidarsi di se stessi e di mettersi, come adulti, in condizione di essere degni della loro fiducia.**

Certo, silenzio e parola non sono necessariamente termini contrari né mutualmente escludentisi: ci sono – ce lo hanno detto le maestre – **silenzi che creano distanza e silenzi che avvicinano**, che ci rendono





partecipi, anche con i bambini, di un dolore che vogliamo affrontare insieme; così come ci sono **parole che “escono” per raggiungere l'altro, adulto o bambino, e parole che coprono, che impediscono un contatto faticoso**. Con le parole di Maria Luisa Algini: “La condivisione profonda spesso è un portare insieme questo silenzio, così pieno e così vuoto di senso da essere a lungo muto. Da cui, poco a poco, riesce a nascere qualche parola. Parole scarse, per dare un nome a qualcuno dei sentimenti che affiorano nel tessuto del dolore proprio e del bambino. Parole che includono e che esprimono un ‘noi’, per esplicitare che non si è né strani né sballati a sentirsi sopraffatti. Tutti nel lutto lo siamo, piccoli e grandi. Parole che evocano ricordi, che fanno capire quanto l'altro ‘dentro’ non sia sparito”. Si tratta, insomma, di dare possibilità e tempo ai bambini di fare domande, di portare impressioni, di mettersi in ascolto di ciò che non necessariamente arriva attraverso le parole, ma anche, come è avvenuto, attraverso il gioco tra bambini, mezzo attraverso il quale essi apprendono la realtà e la comunicano.

Attivare il potenziale di resilienza

Il lutto non costituisce un trauma di per sé: **la condivisione porta il dolore lungo percorsi diversi**, la perdita rappresenta un fattore di rischio per lo sviluppo sano del bambino soprattutto nel caso in cui questi non sia sostenuto nel processo di attraversamento del lutto. Anche in queste situazioni i bambini sono in grado di mobilitare risorse, che però non sono “interne” ma necessitano dell'attivazione di adulti fidati, perché la possibilità di accedere a fattori protettivi e di resilienza costituisce un potenziale che abbisogna di una forza costante e sicura di innesco. E se **la qualità di questa presenza adulta è decisiva** nel mitigare l'influenza negativa del dolore sullo sviluppo del bambino, è altrettanto chiaro che **mitigare non ha a che vedere con il sollievo dal dolore, ma con l'attrezzatura che forniamo ai bambini per riconoscerlo, sentirlo e attraversarlo, per continuare a vivere pur nella consapevolezza di una perdita**. Ed è forse questa consapevolezza che ha fatto dire a una maestra, a distanza di pochi giorni da un evento tragico, che la scelta di accogliere i pensieri e le istanze dei bambini aveva permesso al gruppo di passare giorni “sereni”.

Il dolore, e la morte come evento che più di tutti a esso ci espone, sono un fatto della vita e come tale la scuola è chiamata ad affrontarli con i bambini in coerenza con lo stile con cui affronta tutti gli altri fatti.



L'autenticità è il criterio che più di tutti può aiutare i bambini ad attribuire significato, a costruire senso su ciò che accade loro e intorno a loro. In altre parole, per quanto la morte possa essere un evento fuori dall'ordinario per eccellenza nella vita di un bambino, non possiamo permetterci di scotomizzarla dal nostro campo visivo (e operativo). E in coerenza con questo criterio, che implica che non ci siano parole *pret-a-porter*, ciò che ci ha mossi di fronte alla domanda su cosa dire è stata un'indicazione che Corrado Barone, Neuropsichiatra infantile, ha più volte ripetuto in formazione alle insegnanti: **“L'essenziale è non dire oggi nulla che saremo chiamati a sconfermare poi”**. E se è vero che scegliere l'autenticità come principio guida espone alla fatica di non poter tenere tutto sotto controllo, **le insegnanti hanno raccontato che affidarsi a questo principio è stato un orientamento di grande aiuto e che, un po' paradossalmente, ha fatto venir meno il peso del singolo termine**.

Di fronte all'evento massimamente doloroso come la morte siamo, per definizione, tutti impreparati, ma a ben vedere siamo “tutti uguali”. Questo nel senso che il sostegno che possiamo dare ai bambini non si gioca sul campo della conoscenza. Di quel che è la morte ne sappiamo quanto loro. Siamo piuttosto chiamati a offrire il nostro aiuto attraverso la “postura” che assumiamo, che posto prendiamo di fronte al dolore, quanto consentiamo che se ne parli e ci si pensi, quanto possiamo mostrarci “balbettanti”, ma non omertosi. La disperazione, segno spesso di un'impossibilità di pensare la morte da parte dei bambini, può essere letta come un'implicita richiesta all'adulto di comprendere meglio e di più. Come un richiamo nel processo di costruzione condivisa e come un lavoro che è iniziato e che il bambino “dichiara” di non poter compiere da solo.

L'attrezzatura dei bambini e la scuola

Tra tutto ciò che in queste vicende è vissuto come spaesante, i testimoni disponibili all'ascolto dei contributi che i bambini portano, raccontano che è compito arduo e sfidante sintonizzarsi con le diverse forme di pensiero, di azione e di comunicazione alle quali sanno attingere. Oscillare e seguirli tra un pensiero retto da una logica inscalfibile (come quella del bambino che esigeva di sapere come è possibile che chi è stato sepolto possa contemporaneamente stare in cielo) e lo spazio del gioco, nel quale essi creano e comunicano un mondo con il quale sia possibile misurarsi gradatamente, richiede grande disponibilità



professionale ed emotiva (o con le parole di una coordinatrice "dolcezza e competenza").

Accostarsi al gioco, starne in ascolto consente di garantire ai bambini uno spazio di costruzione comune a cui essi partecipano con il loro contributo, permettendo loro di sperimentare una dose di controllo sugli accadimenti dolorosi e nelle situazioni che inevitabilmente arrecano una certa quota di angoscia. A questo proposito le insegnanti hanno visto nascere giochi tra bambini non solo come modalità di espressione di conflitti e sofferenze faticose, ma anche come accostamento all'esperienza della convivenza con l'assenza di chi non c'è più.

Ed è forse in questo processo che **bambini e adulti hanno costruito insieme un modo di affrontare la mancanza del compagno scomparso:** "Se provi a chiudere gli occhi lo riesci a vedere ancora, che gioca con te, che mangia il pane, che sorride"... "È vero! È vero! - dice Giulia mentre chiude gli occhi - Lo vedo, lo vedo che gioca con me!"

Ed è forse in questo processo che i bambini, con la loro propulsione a fare significato, hanno dato vita a scuola alle loro teorie sulla morte continuando, anche in questi frangenti, a costruire conoscenza: "Si è fatto così tanto male che ha dovuto morire", mostrandoci ciò che dice Corsaro, ovvero che "l'interazione con altri e le azioni collettive portano all'acquisizione nel bambino di nuove abilità e conoscenze che costituiscono delle trasformazioni di abilità e conoscenze precedenti".

E così **i bambini portano a scuola e fuori da scuola una trasformazione della cultura vigente, portano un loro modo autentico di accostarsi al dolore, che possiamo coltivare solo se non lo copriamo con abitudini precostituite nel volgersi a situazioni così dolorose.** I bambini hanno le loro "condoglianze", il loro modo di pensare al bambino che rientrerà dopo aver perso un genitore: "Come possiamo accoglierlo quando torna?", chiede un compagno, avviando una discussione che la maestra sostiene.

Ecco dunque che la scuola si è fatta, e può farsi, ambiente intimamente e profondamente solidale: sperimentare che anche di fronte alla sofferenza che la morte lascia in chi resta si possa contare su un contesto accogliente (e per contesto si intendono tanto le relazioni tra adulto e bambini che quelle tra bambini) permette di riconoscere quell'ambiente come **risorsa su cui poter contare in qualsiasi momento doloroso della vita**, ma prima ancora mette i bambini (e gli adulti) in condizione di riscontrare che c'è la possibilità di contare sull'altro anche in situazioni difficili.

BIBLIOGRAFIA

M.L. Algini, *L'enigma del terzo nel lutto infantile*, in Richard & Piggie, n. 23, 2/2015

M. Badoni, "Parlare della morte", in E. Quagliata, a cura di, *Affrontare la malattia e il lutto*, Astrolabio 2014

W. Corsaro, *Le culture dei bambini*, Mulino 2003

A.F. Lieberman, N.C. Compton, P. Van Horn, C. Ghosh Ippen, *Il lutto infantile. La perdita di un genitore nei primi anni di vita*, Mulino 2007

C. Neri, "La condivisione del dolore", in *Quaderni di psicoterapia infantile*, 4-2002



esperienze
e
progetti



Perché questo titolo? La scuola che serve; perché è a SERVIZIO dell'educazione dei bambini, offrendo un contributo specifico alla crescita e all'apprendimento dei bambini da 3 a 6 anni; perché è una scuola di cui c'è BISOGNO, come i diversi contributi faranno emergere.

La scuola che 'serve'

Con "La settimana della scuola dell'infanzia" il Circolo di Riva del Garda ha dato vita a un'articolata iniziativa legata al Bilancio sociale

di Luisa Fontanari

Il lavoro sul Bilancio sociale, realizzato attraverso differenti fasi di riflessione, progettazione e concretizzazione, ha preso il via in maniera consistente a seguito del Seminario del 7 novembre 2014, occasione nella quale sono stati presentati anche gli esiti dell'indagine svolta in tutti i circoli di coordinamento rispetto ai tre valori oggetto di approfondimento negli anni precedenti: **qualità dell'educazione all'infanzia, autonomia e identità, generazione di capitale sociale**.

Successivamente, a febbraio 2015, si è svolto un incontro del Consiglio Direttivo della Federazione per fare il punto sugli esiti del Seminario e sui possibili sviluppi futuri.

Le considerazioni emerse hanno portato così a ulteriori momenti di riflessione dentro il gruppo di lavoro specifico "Qualità dell'educazione all'infanzia", composto da sette coordinatori coinvolti su questo valore accompagnati dal supporto scientifico di Cristina Zucchermaglio, consulente della Federazione. L'obiettivo era quello di **riattivare la partecipazione delle insegnanti rispetto ad alcuni indicatori evidenziati e di coinvolgere ogni scuola nella sua interezza** a fare un proprio bilancio rispetto a come stesse sviluppando quel valore, in vista di una presentazione pubblica di circolo.



LE INIZIATIVE DELLE SCUOLE



ECHARBURG
INIZIATIVA DI CITTADINI
Scuola aperta ai genitori
20 e 23 febbraio
9.30 - 11.30



NAVES
N. libro di servizio ricevuto
per grandi e piccoli
20 e 23 febbraio
10.00 - 11.30



BIONE DI SARNONNO
Laborio di corso con la
partecipazione di
genitori e nonni
19 e 23 febbraio
10.00 - 11.30 e 11.30 - 12.00



DICA DI PRINO
N. RILIEVAMENTO
Motivazioni il nostro libro
il Consiglio dei genitori
19 febbraio
10.00

LE INIZIATIVE DELLE SCUOLE



DICA DI PRINO - TRENTO
Genitori e bambini
un laboratorio per
operare insieme
20 febbraio
10.30 - 11.00



NAVES
Naves a ospiti per nuove
laborazioni tra generazioni
dal 20 al 23 febbraio
10.00 - 11.00 e 11.30 - 12.30



NAVES
Naves: sviluppo in giardino
con la collaborazione
dei genitori
20 e 23 febbraio
9.30 - 11.00

Le tappe di un lungo percorso di coinvolgimento

Nel corso dell'anno scolastico 2015-2016 l'impegno è proseguito attraverso il coinvolgimento dei Presidenti delle scuole e il circolo di Riva del Garda ha attivato un percorso specifico di formazione per gli Organismi gestionali dal titolo "Il Bilancio sociale delle scuole: un'occasione per ri-conoscersi e farsi conoscere", che si è sviluppato in quattro incontri al fine di rendere consapevoli gli Enti gestori su come le singole scuole stanno promuovendo la qualità dell'educazione all'infanzia, attraverso l'attenzione ad alcuni indicatori specifici, così da valorizzare la presa di consapevolezza dei Presidenti e il loro coinvolgimento diretto dentro il percorso, secondo una logica partecipativa e generativa. Parallelamente il gruppo di lavoro interno alla Federazione si è incontrato più volte per il confronto sulla specificità di ciascun circolo e sui singoli percorsi, per mettere a punto modalità di lavoro e monitorare l'evoluzione e l'esito di ogni progetto, arrivando anche a tracciare alcune linee di ripresa e sviluppo per l'anno successivo.



Con l'anno scolastico 2016-2017 l'iniziativa di circolo comincia a prendere corpo attraverso il **confronto in momenti dedicati all'interno delle riunioni periodiche con i Presidenti delle scuole e nei Collegi docenti delle insegnanti**. Nasce l'idea di allestire una mostra di circolo in cui far convergere alcune documentazioni delle sette scuole, individuando anche un luogo adatto per **dare visibilità ed evidenziare l'investimento nel cambiamento introdotto e per rendere conto del servizio svolto dalle scuole dell'infanzia federate sul territorio**.



SCUOLA "CHARITAS" MOLINA DI LEDRO

"Scuola aperta ai genitori"



Accanto alla mostra la coordinatrice propone di fare anche una Tavola rotonda per dare voce a tutti i protagonisti della scuola in modo da **rendere evidenti il cambiamento e le innovazioni introdotti negli ultimi anni, valorizzando il ruolo dei professionisti e quello dei volontari**. Si inizia quindi a entrare nel merito dei contenuti e degli aspetti organizzativi e di come ciascuno può attivarsi a seconda delle disponibilità, capacità e interessi. I Presidenti, le insegnanti e il personale ausiliario si dimostrano via via sempre più favorevoli e si impegnano a lavorare a questo progetto.

Con il mese di ottobre 2017 **si attivano diversi gruppi di lavoro, con rappresentanti di ciascuna scuola**, per affrontare tutti gli aspetti legati alla mostra e agli interventi della Tavola rotonda. I mesi di ottobre, novembre, dicembre, gennaio **sono intensi, effervescenti, generativi**: si distribuiscono compiti, si lanciano idee, si assumono responsabilità. Prendono forma i pensieri e poi concretamente la mostra, gli interventi alla Tavola rotonda... La coordinatrice rilancia ancora proponendo lungo la strada di **attivare iniziative in tutte le scuole**, da collocarsi nella settimana della mostra, per favorire la partecipazione di genitori e nonni alla vita della scuola. Le insegnanti accolgono, propongono e progettano laboratori, promuovono e sostengono la partecipazione.

Si intrecciano collaborazioni per curare la grafica della locandina e dell'invito, per preparare pannelli di sintesi su aspetti educativi-didattici e riferimenti teorici, si individua la sede per la Tavola rotonda, si contattano giornali e Tv locali per pubblicizzare e far conoscere l'iniziativa, si contattano sindaci e assessori dei diversi Comuni per sollecitarne la presenza, si portano inviti e locandine alle biblioteche, ai Musei, alle associazioni del territorio, alle scuole primarie, alla Scuola musicale, al Servizio di Neuropsichiatria





SCUOLA DI NAGO

*"Il libro è servito:
racconti per grandi e piccoli"*



Infantile e al Servizio sociale, alla Comunità di Valle, ai negozi e alle Parrocchie.

L'investimento a promuovere il coinvolgimento e la partecipazione di tutti, a partire da chi opera dentro le scuole, dà alla fine i suoi frutti: l'iniziativa, che si realizza nella settimana dal 19 al 24 febbraio 2018, ottiene un grande riscontro da parte delle famiglie e delle comunità che rispondono con entusiasmo e apprezzamento.

La mostra

Un'iniziativa speciale perché ha visto tutte le scuole del **circolo aprirsi al contesto esterno, incontrare le comunità e presentarsi insieme, unite**. Per condividere il lavoro che concretamente si svolge nelle scuole equiparate associate alla Federazione e per rendere conto di come è cambiata la scuola. Nella mostra è stata esposta la documentazione di alcune esperienze realizzate lo scorso anno e in questi ultimi mesi nelle scuole del circolo:

- alcune documentazioni si riferivano alla progettazione e realizzazione insieme ai bambini di **nuovi spazi** dentro la scuola attraverso processi di collaborazione, partecipazione e co-costruzione;
- altre mettevano in evidenza il rapporto con **la dimensione dell'arte** attraverso l'uso di quadri in grado di sollecitare il pensiero e l'immaginazione, di suscitare emozioni, per sostenere processi narrativi;
- altre ancora hanno fatto riferimento a **laboratori scientifici, esplorativi e naturalistici** in cui i bambini ricercano, osservano, fanno ipotesi e sperimentano insieme con materiali diversi, anche realizzando piccoli orti in cui coltivare ortaggi e fiori per far emergere la bellezza e il valore della bio-diversità;
- è stato allestito un **angolo lettura** per sottolineare l'attenzione che ogni scuola dedica ai libri e agli albi illustrati in particolare, ma anche per far conoscere come i bambini stessi possono dar vita a una biblioteca di scuola con l'apporto delle loro idee attraverso processi decisionali e partecipativi. In





SCUOLA RIONE DEGASPERI

"Lecture in corso con la partecipazione dei genitori e nonni"



questo spazio sono stati collocati alcuni libri costruiti insieme dai bambini per documentare un'esperienza svolta, che poi passano di casa in casa per essere raccontati ai genitori;

- la documentazione ha messo in evidenza anche **l'attenzione alla propria comunità**, con il desiderio di fare qualcosa che possa essere fruito da tutti, come nel caso del progetto delle Piccole biblioteche di quartiere;
- alcuni esempi hanno riguardato attività legate all'accostamento della lingua straniera;
- **dal personale ausiliario è stato poi realizzato un pannello che mette in evidenza il ruolo di cura**, da parte delle operatrici d'appoggio e dei cuochi, nei confronti dei bambini durante le routine della giornata in un rapporto quotidiano di collaborazione educativa con le insegnanti.

In tutti i progetti esposti, una piccola parte delle tante esperienze realizzate da ogni scuola, si è cercato di far emergere **l'intenzionalità educativa delle insegnanti e l'approccio metodologico**, espressi attraverso la scelta delle immagini proposte, le rappresentazioni grafiche dei bambini, le ricostruzioni del progetto, il riferimento ai processi di apprendimento sollecitati, la trascrizione di alcune interazioni tra bambini, la presenza di artefatti e arredi.

Le documentazioni sono state corredate da pannelli che hanno evidenziato alcuni temi trasversali e sono stati messi in esposizione documenti, libri, brochure, Piccole guide frutto della ricerca e dell'investimento educativo delle scuole e della Federazione. Inoltre è stata predisposta una postazione video che, accanto alla documentazione fissa, ha ulteriormente contribuito a far comprendere il significato dell'offerta educativa delle nostre scuole.





SCUOLA "DON V. PISONI" S. ALESSANDRO

*"Rinnoviamo il nostro logo:
il Concilio dei Genitori"*



La parola ai protagonisti della scuola

Un'intensa settimana dedicata alla scuola dell'infanzia per sottolineare l'importanza da parte di ciascuna scuola e di un intero circolo di aprirsi al proprio territorio per rendere conto del servizio educativo offerto ogni giorno. Un'iniziativa nuova per il circolo, che significa **esporsi, provare a raccontare, a rendere visibile anche quello che normalmente non si vede, il dietro alle quinte**. Non si tratta di "mettersi in mostra", ma di mostrare, con l'intento di rendere partecipi gli altri del proprio servizio, con responsabilità e dovere etico. Questo è stato il senso dell'iniziativa. Vi è inoltre tutto il significato della comunicazione e di costruire documentazioni che riescano a trasmettere e a dare valore all'intenzionalità educativa, alle scelte pedagogiche, all'impegno dei volontari, **perché non è importante "solo" far bene ciò che si fa, ma diventa cruciale potergli dare parola e farlo uscire dai confini della scuola per incontrare le famiglie e le comunità e offrire il nostro contributo alla costruzione di una cultura dell'educazione**.



La Tavola rotonda,

dunque, ha cercato di dare ragione delle buone pratiche e delle riflessioni che hanno caratterizzato i nostri incontri dentro le scuole e in formazione e - insieme alla mostra didattica e alle attività nelle scuole - **il dentro e il fuori sono stati meno marcati, più sfumati. Si sono create nuove connessioni e legami più saldi**.

Per rendere ragione della ricchezza dei temi presentati nella Tavola rotonda riportiamo qui alcuni stralci tratti dagli interventi dei differenti protagonisti della scuola.



SCUOLA "DON BOSCO" TENNO

"Genitori e bambini: un laboratorio per sperimentare insieme"



Il contributo dei Presidenti

"Che cosa significa essere presidente e perché assumersi questo ruolo? Questo 'perché' parte da lontano. Nella nostra provincia le scuole dell'infanzia sono una presenza capillare e di lunga data, a partire dal 1800, e ogni scuola ha la propria storia. Alcune sono state fondate dai parroci, altre grazie a lasciti di persone benevole che avevano a cuore l'educazione dei bambini, altre ancora da una volontà popolare che si è costituita in comitati dando origine a statuti che regolamentavano, e che regolamentano anche ora, la loro attività.

Su questo tessuto si è inserita la Provincia Autonoma di Trento che, emanando la legge

13 del 21 marzo 1977 ha riconosciuto, attraverso l'equiparazione e il completo finanziamento, il lavoro che le scuole istituite da privati hanno svolto e continuano a svolgere: un importante servizio pubblico, sociale e culturale, per le famiglie e per i bambini. Un altro passaggio importante per le scuole equiparate, che ha rinforzato il mandato dato loro dalla comunità, è stato il referendum sulla legge 13 svoltosi nel 1980. L'esito della prova referendaria ha riconosciuto l'impostazione della legge e l'importanza di conservare la gestione propria e autonoma della scuola materna equiparata, che si confermò: "scuola autonoma della comunità". L'autonomia quindi intesa non tanto come modalità di gestione localistica, ma come esigenza di risposta a un bisogno sociale.

Essere presidente di una scuola autonoma equiparata significa pertanto essere al servizio della comunità, essere promotrice o promotore e garante degli ideali espressi dalla comunità. È quindi la comunità che dà il mandato all'ente gestore e al presidente per la gestione del bene





SCUOLA DI TORBOLE

*"Nonni e nipoti per mano:
laboratori tra generazioni"*



comune che è la scuola.

Tutti i presidenti e gli enti gestori sono volontari, cioè danno un po' del loro tempo per il bene comune. È un **volontariato che costruisce, assieme a tutto il personale della scuola**, conoscenza, responsabilità, solidarietà umana. È un volontariato che presta particolare attenzione alle famiglie, ai loro bisogni, che è in rete con le altre scuole, che **fa parte di un insieme di scuole federate presenti su tutto il territorio trentino**.

In particolare il **presidente**, con il supporto del proprio Consiglio direttivo, si pone come **garante** dell'educazione dei bambini e del servizio offerto, assumendosi la **responsabilità** del buon funzionamento scolastico nei suoi molteplici aspetti, si pone come **mediatore** tra le diverse istanze che vengono portate dentro la scuola, si attiva per aiutare le persone a comprendere le situazioni crescendo assieme, presta **attenzione alle relazioni**, ai legami, fa da filtro con l'esterno. Intreccia relazioni con le altre realtà presenti sul territorio: ente pubblico, associazioni, pro loco, musei e biblioteche.

Sempre di più **la nostra azione è rivolta a saper ascoltare, a essere disponibili al confronto, a saper discutere tenendo presente il punto di vista dell'altro, a trovare soluzioni e superare le difficoltà, a mantenere unito il gruppo che lavora**, a far sentire la scuola come una famiglia, a farsi carico dei problemi fin dall'inizio prima che possano diventare insolvibili.

Sappiamo, perché lo viviamo ogni giorno, che la complessità di fare volontariato nelle scuole dell'infanzia costituisce un impegno considerevole e che si fa sempre più faticosa a trovare persone disposte a mettersi a disposizione e a portare avanti l'eredità ricevuta. Ma si dovrebbe cominciare a pensare alla scuola dell'infanzia non solo come a un servizio dovuto, che c'è, ma a **un bene comune di cui tutti dovremmo farci carico**, provando a volte a restituire con il nostro tempo e la nostra responsabilità un po' di quello che abbiamo ricevuto".





SCUOLA DI VARONE

*“Nuovi sviluppi in giardino
con la collaborazione dei genitori”*



La voce degli insegnanti

“Nel corso del tempo **abbiamo coltivato la dimensione riflessiva dentro la nostra professionalità**. Siamo consapevoli che dobbiamo impegnarci nella costruzione di contesti di apprendimento e nella progettazione di pratiche educative che siano significativi, dentro i quali i bambini si sentano accolti e sostenuti.

Il confronto, sempre presente, con il contesto esterno alla scuola ci consente di **arricchire, integrare e modificare il nostro agire e nello stesso tempo ci permette di renderci visibili come realtà scolastica fortemente radicata sul territorio che può offrire un contributo specifico in merito all'educazione dei bambini**. Lo stesso Vygotskij sottolinea che è impensabile prendere in considerazione lo sviluppo del bambino senza tenere conto dei vari contesti della sua vita quotidiana.

Il nostro sguardo sul bambino nel tempo è cambiato. Non si parla più di un bambino passivo, totalmente ricevente al quale impartire dei saperi, bensì di un bambino attivo, competente, co-costruttore della propria conoscenza. Una persona partecipe, che interagisce con gli altri. I bambini, anche i più piccoli, sono infatti apprendisti attivi, che costruiscono le proprie conoscenze all'interno di relazioni significative con il mondo fisico e sociale con cui entrano in contatto. Un aspetto di grande rilevanza è rappresentato dalla possibilità per i bambini di imparare attraverso “il fare e il partecipare”. **L'apprendimento passa per la partecipazione a pratiche significative**, educative, ma anche informali che consentono di generare competenze complesse che difficilmente sarebbe possibile acquisire da soli. Per Bruner “I bambini non solo generano le loro ipotesi, ma le negoziano con gli altri, insegnanti compresi; e assumono anche il ruolo di insegnanti, offrendo le loro competenze a quelli che ne hanno meno”.

Negli ultimi anni, approfondendo alcune questioni in particolare, i nostri sforzi stanno dando frutti concreti: **abbiamo trovato un'identità che ci unisce in un modo comune di intendere il “fare scuola”, che ci ha rese più consapevoli della nostra professione e di quanto delicata sia**. Tutte noi avevamo una preparazione teorica quando abbiamo cominciato il nostro lavoro, ma si sa che dalla teoria alla pratica il passo non è sempre facile. In questo senso abbiamo capito che sicuramente ci deve



essere sempre un sostegno teorico e un approfondimento culturale, ma poi ci si ritrova sul campo, ci si confronta e si impara. Abbiamo ritrovato Bruner e Vygotskij, protagonisti delle nostre ore di pedagogia a scuola molto tempo fa, e abbiamo cercato di costruire pratiche che sostengano una didattica socio-costruttivista.

L'adulto ha il ruolo di "impalcatura di sostegno" e mano a mano che il bambino progredisce e diventa autonomo, l'adulto deve ridurre questa sua funzione per far sì che il bambino usi le sue risorse e competenze (Bruner). Inoltre è **necessario selezionare attività e contesti da proporre**, promuovere interazioni sociali, condizione centrale e irrinunciabile per costruire e condividere saperi, in quanto è attraverso occasioni di partecipazione a pratiche condivise che si apprende. Grazie al sostegno sociale è possibile sperimentare ciò che non si è ancora pienamente in grado di agire da soli in autonomia (Vygotskij).

Questa la teoria. La pratica è stata provare a far interagire i bambini in piccolo gruppo (4-5 eterogenei per età), aiutando nel frattempo gli altri ad organizzarsi in gruppetti autonomi occupati in altre attività o giochi. Partendo da questioni relative alla quotidianità, come ad esempio decidere insieme delle regole di vita scolastica oppure discutere di un argomento facendo interagire bambini con livelli diversi di esperienza. Noi insegnanti in queste attività abbiamo il ruolo di facilitatori, che creano un ambiente relazionale positivo, dove i bambini vengono motivati a confrontarsi, fare ipotesi, trovare soluzioni. **Interagire con l'altro, in una situazione numericamente contenuta, garantisce ai bambini maggiore opportunità di espressione, consente a tutti di partecipare in maniera consapevole e**

cognitivamente ricca, favorisce e sostiene l'apprendimento collaborativo, inteso come apprendere con i compagni nella pratica e attraversare insieme difficoltà e conflitti. **Viene così superata l'idea di un apprendimento lineare ed individuale**. Abbiamo imparato il valore positivo delle discussioni e di come questo sia incredibilmente importante per la loro crescita, situazione ricca di stimoli per la costruzione del loro pensiero e delle loro abilità sociali. Non solo discutere, ma **rompere schemi consolidati**; una didattica che offre diversi stimoli, materiali e rappresentazioni di molteplici realtà, che suggeriscano

L'apprendimento collaborativo

Viene superata l'idea di un apprendimento lineare e individuale. E quando si parla di APPRENDIMENTO COLLABORATIVO, ci si riferisce a due forme complementari di collaborazione:



quella **CONSENSUALE** caratterizzata da una sostanziale convergenza di punti di vista



quella **OPPOSITIVA** in cui una divergenza di opinioni viene affrontata e risolta



azioni, discorsi e riflessioni su come si possa potenziare e ampliare la circolazione della conoscenza. **La didattica laboratoriale** in questo senso ci aiuta come contesto di interazione ricco e sollecitante per esperienze d'apprendimento. **Laboratorio come luogo dove è importante il "come" le attività e i materiali sono offerti ai bambini e su "come" l'insegnante progetta, coordina, conduce l'attività;** anche questo è un luogo sociale fatto di azioni, pratiche didattiche, relazioni capaci di sostenere il fare insieme, di riflettere su cosa accade e prendere consapevolezza su cosa si è imparato e come.

In quest'ottica **stiamo anche cambiando il nostro modo di fare documentazione:** non solo per i bambini e le famiglie, ma **fatta con i bambini, con le loro idee.** Documentare non è fare un elenco di ciò che si è fatto, ma è parte integrante del percorso fatto con i bambini, è uno spazio di riflessione su come si è arrivati a dei traguardi, a delle conclusioni. **Documentare diventa così anche dare possibilità di rilanciare e riprogettare.**

Un aspetto sicuramente sfidante è quello di accettare di **stare dentro la complessità**, dentro situazioni fluide, in continuo mutamento, che non possono essere circoscritte in modo rigido o definitivo. Per fare questo abbiamo bisogno di formazione continua, di lavorare insieme, di costruire reti e non divisioni. Abbiamo capito sul campo l'importanza di fare gioco di squadra; squadra tra colleghe, ma provare a fare squadra anche con le famiglie, con le risorse umane del territorio.

Abbiamo anche imparato a **fidarci di più dei bambini, della loro capacità di vedere oltre l'immediato visibile, di cogliere i dettagli e di soffermarsi sulle piccole cose.** Abbiamo capito che le persone (grandi e piccole) possono essere risorse gli uni per gli altri, come lo sono i bambini quando si aiutano tra

loro, quando colgono il bisogno o la difficoltà di un loro compagno e si attivano spontaneamente, ma anche quando nel fare insieme mettono a disposizione degli altri le proprie competenze per dar vita a qualcosa di nuovo e di più grande. Questo ci ha fatto capire quanto sia importante coltivare la dimensione relazionale, perché insieme si può fare di più e meglio, perché insieme agli altri la fatica e le difficoltà sono distribuite, **perché l'altro ha qualcosa da offrire, sempre, anche quando magari**

Il Concilio dei bambini, progetto istituzionale centrato sulla metodologia del piccolo gruppo, viene utilizzato in molte differenti situazioni:

- a Sant'Alessandro per riprogettare la casetta e il nuovo logo della scuola
- a Rione Degasperi per le piccole biblioteche di quartiere
- a Varone per lo spazio del supermercato
- a Nago e a Torbole per decidere le regole per l'uso dei giochi del giardino
- a Molina e a Tenno per decidere come riorganizzare gli spazi delle sezioni.

Il patto etico del Concilio prevede che le decisioni prese debbano essere messe poi in pratica da





non ce ne accorgiamo.

Coinvolgere i bambini nelle scelte per il loro futuro li fa crescere, li aiuta a sentirsi partecipi e quindi più interessati, perché l'apprendimento si sviluppa in moltissimi modi diversi e offrendo le esperienze più varie, il processo che sta dietro si manifesta e progredisce esponenzialmente.

Un altro nostro compito importantissimo è **alzare sempre un po' di più l'asticella: che a livello didattico si traduce nel diversificare il più possibile le proposte, non banalizzare e impoverire le esperienze.** Questo in pratica ci ha portato a trasformarci insieme ai bambini in scienziati, in artisti o in tutto quello che ci può venire in mente. Usiamo la metodologia degli scienziati a cui nessuno dice "fidati, questa cosa è così" ma lo scopriamo noi facendo, perché siamo curiosi e proviamo e cambiamo e riproviamo e ci confrontiamo e arriviamo alle nostre conclusioni.

Accanto alla dimensione scientifica, c'è anche quella dell'arte, e così facciamo conoscere ai bambini grandi artisti come Picasso, Segantini, Van Gogh, Depero, Chagall... **per proporre cose belle, di qualità che alimentino l'immaginario, che offrano prospettive originali** e immagini molto diverse da quelle a cui l'infanzia è abitualmente esposta. Proporre ai bambini materiale così ricco e talvolta complesso contribuisce a rendere il modo di pensare più aperto e creativo, la mente più originale e più capace di trovare, di fronte a un problema, soluzioni alternative.

I formatori e la coordinatrice ci accompagnano in questo lungo viaggio, fatto di tante tappe, di conquiste, di soste, di fatiche, ma anche di voglia di migliorare il nostro modo di stare a scuola e di fare scuola. **Si è affinata la nostra capacità di lavorare in team**, cercando di far sì che le diversità di opinione non siano un limite invalicabile ma una ricchezza. Il percorso non è stato e non è mai lineare, né per noi adulti né per i bambini, ma la consapevolezza di essere tutti, insieme, dentro un processo evolutivo, in continuo movimento, ci aiuta a porci con un atteggiamento positivo e propositivo rispetto alle sfide della quotidianità.

In questa prospettiva le scuole non sono sole, ma fanno parte di una fitta rete di relazioni in cui si incontrano diverse realtà del territorio. Nell'interagire con queste risorse, la scuola dell'infanzia diventa spesso un importante luogo di incontro e di aggregazione. Permette di allargare il campo visivo delle famiglie, di mettere radici nel territorio e di sviluppare il senso di appartenenza.

Questa forza è dovuta anche all'appartenenza a un sistema di scuole unite e collegate da una comune



visione dell'educazione. Lo scopo della Federazione provinciale Scuole materne di Trento infatti è quello di valorizzare l'identità di ogni scuola e promuoverne il ruolo di stretta interazione con la comunità. Anche i circoli di coordinamento, come aggregazioni di scuole che abitano lo stesso territorio, promuovono sviluppo grazie alle occasioni di confronto, di formazione, di scambio che si organizzano periodicamente tra le scuole. Infine, **ricordiamo la passione che sostiene noi insegnanti**. Se ci fermiamo un attimo e guardiamo la strada percorsa, come in questa occasione, si vede tutto quello che è stato fatto fino a qui e allora ci diciamo: "però... ne abbiamo fatte di cose!" oppure "...qui è stata dura, ma alla fine ce l'abbiamo fatta e qualcosa d'importante e significativo è successo" e finiremo comunque sicuramente col dire "...la prossima volta potremmo però provare a fare così" perché questa è una professione che si nutre della **fiducia nei confronti dei bambini e del futuro**, del valore dell'educazione, della convinzione che siamo sempre tutti apprendisti, che possiamo imparare a fare meglio riflettendo insieme sulle nostre pratiche, e che possiamo crescere, sempre, insieme ai bambini e in questo noi maestre ci siamo!"



Nessun gesto gentile per quanto piccolo va perduto: il ruolo del personale ausiliario

"Crediamo che ogni piccolo gesto di cura e attenzione nei riguardi del bambino possa contribuire al suo benessere e al piacere di stare a scuola.

Nell'arco del tempo la scuola ha raggiunto tanti traguardi e noi offriamo supporto e appoggio alle inse-



gnanti e ai bambini. Oltre all'organizzazione e all'igiene degli spazi interni, alla preparazione dei pasti, alle varie esigenze, nell'arco degli anni abbiamo avuto la possibilità di **qualificare il nostro ruolo** con corsi specifici **sugli aspetti educativi**, che ci hanno arricchito nelle esperienze di socializzazione con bimbi e adulti, oltre che dare un ulteriore valore al nostro ruolo.

L'accoglienza è un momento importante per adulti e bambini e ci piace pensare che accogliere il bambino con un sorriso contribuisca ad aiutarlo a iniziare bene la giornata.

L'igiene è una fase che **esige cura e rispetto** del piccolo, dove ci prendiamo del tempo per lui con serenità, disponibilità e rassicurazione.

Durante il pranzo cerchiamo di **accompagnare il bambino alla scoperta** di gusti, sapori e colori, aiutandolo a sviluppare l'autonomia, la condivisione con gli altri con un'attenzione particolare alla specificità di ciascuno.

Quando è l'ora della nanna il nostro ruolo è quello di sostenere i bambini in questo passaggio delicato, perché per riposare bene un bambino deve essere sereno e tranquillo e deve avere vicino una persona che sia in grado di **trasmettere fiducia e affidabilità**.

Lo spuntino del pomeriggio è fatto di gioco e di socializzazione nel quale i bambini condividono le loro esperienze mentre mangiano merende piacevoli e appetitose.

La giornata è ormai finita, e dopo aver giocato, sperimentato, cantato, bisticciato, il pulmino ci aspetta e a casa si torna, felici e stanchi, da mamma e papà".

L'esperienza dei genitori del comitato di gestione della scuola dell'infanzia "Don Bosco" di Tenno

"Siamo un gruppo di genitori consapevoli che le nostre scuole dell'infanzia sono caratterizzate da grande professionalità, autorevolezza, amore per ciò che viene svolto, passione, rispetto, condivisione ed accoglienza.

Abbiamo avuto modo di conoscerci meglio con l'elezione del nuovo Comitato di gestione, a ottobre 2016. Fin dal primo incontro abbiamo preso atto di quelli che erano i nostri compiti all'interno di questo



I contributi della Tavola rotonda "La parola ai protagonisti della scuola" sono stati presentati da:

Elsa Ganda

Presidente Ente gestore scuola dell'infanzia di Rione Degasperi

Monica Andreozzi e Carmela Fiore

Insegnanti scuola dell'infanzia di Varone

Iolanda Potente

Insegnante scuola dell'infanzia di Rione Degasperi

Valeria Ricato

Insegnante scuola dell'infanzia "Don Bosco" di Tenno

Manuela Bortolotti

Operatrice d'appoggio scuola dell'infanzia di Torbole

Claudia Baroni

Presidente Comitato di gestione scuola dell'infanzia "Don Bosco" di Tenno

Per una scuola di qualità: un bilancio per dare valore

Tutti questi interventi hanno evidenziato quanto lavoro e impegno c'è dietro queste buone pratiche di quotidiana scuola. Come ha evidenziato nel suo intervento Cristina Zucchermaglio – professore ordinario dell'Università di Roma "La Sapienza" presso il Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione della Facoltà di Medicina e Psicologia – **la sottolineatura va in particolare a un passaggio culturale che ha puntato a valorizzare la comunità professionale degli insegnanti, il loro**



saper essere gruppo e pensarsi risorsa in quanto gruppo, il lavoro di squadra che implica anche il coordinatore e i formatori. Mettere al centro la comunità professionale e le pratiche di progettazione collettiva segna un cambiamento significativo. Che incide sul quotidiano e che opera nel quotidiano ma che rappresenta un investimento di qualità alto e distintivo. **Progetti etici di cura che evidenziano l'attenzione alla dimensione civica e di costruzione di cittadinanza attiva e responsabile.**

Un evento, la settimana della scuola dell'infanzia, che ha dato voce all'impegno non solo del "fare bene" a scuola, ma anche del rendere visibile e documentare questo impegno e questo investimento. Un momento importante, come ha sottolineato Renza Bollettin l'assessore per istruzione e cultura del comune di Riva del Garda, per l'attenzione che il settore dell'educazione chiede. "Abbiamo bisogno – ha detto l'assessore – di trovarci, di incontrarci anche **per condividere una visione più ampia, uno sguardo sociale allargato, e per sentirci coinvolti e partecipi di un processo educativo e formativo, ma anche di comunicazione e interazione tra scuola e comunità**".



Occasione rilevante e significativa come ha evidenziato il direttore della Federazione, Lucia Stoppini, che ha espresso apprezzamento per l'iniziativa che ha registrato grande coinvolgimento e interesse. Non solo per il movimento di partecipazione e di pensiero attivato nella settimana dal 19 al 24 febbraio, ma anche per tutto il processo di co-costruzione che ha portato a questo evento, testimonianza concreta della "normalità" delle pratiche educative. "Non si è dato spazio - ha ricordato il Direttore - unicamente ad esempi di eccellenza, ma **si è puntata l'attenzione su ciò che le insegnanti e i Consigli Direttivi agiscono ogni giorno, su una progettualità di qualità che diffusamente, nel quotidiano di essere scuola, contraddistingue la proposta educativa delle nostre scuole, di tutto il nostro Sistema.** Un lavoro che non si improvvisa, che ha una storia e che è frutto di una progettualità trasversale, di formazione, di un coordinamento e accompagnamento nelle pratiche quotidiane".





Di castello in castello

**I Servizi Educativi del Museo *Castello del Buonconsiglio*
tra storia e prospettive future**

di Silvia Cavalloro

esperienze
e
progetti

Castello del Buonconsiglio, Castel Beseno, Castello di Stenico, Castel Thun e Castel Caldes. Sono le cinque strutture - nel quadro del ricco e diversificato patrimonio artistico, storico e culturale che caratterizza il nostro territorio - che fanno riferimento alla rete del sistema museale "Castello del Buonconsiglio. Monumenti e collezioni provinciali", una realtà dinamica e sempre in ricerca. Tra le tante iniziative di ricerca e di valorizzazione sviluppate e approfondite negli anni dal museo, desideriamo qui **dare voce all'attenzione e cura dedicata dai "Servizi educativi" all'elaborazione e realizzazione di proposte e attività**, come ad esempio la proposta di laboratori per le famiglie, di visite guidate per varie tipologie di pubblico e di percorsi di ricerca con le scuole. È su quest'ultimo aspetto che intendiamo soffermarci perché ambito di particolare interesse per la scuola dell'infanzia e perché numerose sono le scuole associate alla Federazione che hanno partecipato e collaborato nel corso degli anni alle esperienze didattiche attivate.

Un processo in continua evoluzione

Aprire riflessioni, sperimentare e offrire percorsi educativi per dialogare con soggetti e utenti diversi promuovendo coinvolgimento e co-progettazione con il mondo della scuola. È questo ciò che ha guidato il lavoro che, fin dal suo avvio sul finire degli anni '80, non ha mai smesso di interrogarsi





su come proporre "attività educative, di divulgazione e di valorizzazione dei beni culturali per promuovere la frequentazione attiva del museo e la sensibilizzazione alla tutela del patrimonio [...], la ricerca nel campo dell'educazione al patrimonio culturale" come si legge sul sito:

<https://www.buonconsiglio.it/index.php/it/Castello-del-Buonconsiglio/attivita/Servizi-educativi-del-museo>.

Ma quali sono i criteri che orientano una progettualità così articolata? "È necessario andare un po' indietro nel tempo – racconta Francesca Jurman responsabile dei Servizi educativi – quando nel 1990 è stata istituita la Sezione Didattica. Prima di allora non si faceva didattica all'interno del museo. Si aveva come riferimento un pubblico generico, prevalentemente di adulti, per il quale si predisponavano le tradizionali visite guidate. **Man mano che la riflessione si è andata articolando si è cominciato a progettare per la scuola ragionando anche su quella che doveva essere la metodologia per avvicinarsi a un pubblico scolastico.** A livello di tipologia di possibili pubblici da coinvolgere, la scuola appariva come prioritaria per l'ambito educativo e formativo sia perché era un'entità che si occupava già per la sua stessa natura di formazione, sia perché aveva riferimenti chiari e definiti in termini di programmi ministeriali".

In effetti il decennio immediatamente precedente aveva visto la scuola attraversata da una spinta innovativa e da numerose riforme. Sono del 1979 i nuovi programmi per la scuola media e del 1985 quelli della scuola elementare.

"Si lavorava su qualcosa che era veramente in cambiamento e di cui si sentiva davvero l'esigenza – continua Francesca Jurman – e in particolare la scuola elementare apriva a una continuità non solo verticale, ma anche orizzontale. Quindi i musei risultavano uno degli interlocutori importanti e nell'ambito della nostra comunità professionale si stavano muovendo le prime riflessioni e le prime sperimentazioni per offrire musei vivaci che potessero interpretare queste istanze. **Il nostro metodo si è configurato come un processo di costruzione attiva del sapere, attraverso la lettura diretta del bene culturale e la sua interpretazione guidata.** Però con un sistema di interazione attiva, attraverso l'azione dell'educatore museale, con i bambini e i ragazzi che accompagnavamo. È il bene stesso che interroga l'osservatore, che lo deve incuriosire e affascinare e che deve far nascere domande, sostenere la formulazione di ipotesi interpretative e ricostruttive". **L'educatore dunque non è un illustratore di contenuti che i ragazzi sono chiamati ad assor-**



I bambini li hanno cercati e scoperti, li hanno rappresentati nei loro disegni, ne hanno imitato i movimenti. L'animale è infatti motivo decorativo, rappresentazione simbolica, protagonista di miti e favole.



"Questa guida – è scritto nella presentazione – nasce dai bambini per invitare altri bambini a esplorare il castello ...a passo d'animale, e vuole restituire un percorso formativo di conoscenza del monumento, di rielaborazione grafica e narrativa svolta dai bambini stessi, di educazione al movimento e alla corporeità e al senso civico".

Curare la documentazione

Particolarmente rilevante è prestare attenzione a una documentazione che non si fermi unicamente alla restituzione dei contenuti affrontati e dei prodotti realizzati dai bambini. Come la Federazione sta promuovendo da tempo nelle scuole fondamentale si rivela **dare voce, attraverso il documentare, ai processi di apprendimento** sui quali le insegnanti stanno investendo la propria azione progettuale complessiva.

Altro aspetto sul quale la Federazione sta puntando da tempo, **curando questo trasversalmente in tutti i contesti formativi**, e sul quale anche i Servizi Educativi del museo stanno investendo, è l'elaborazione di una **documentazione professionale** che favorisca nelle insegnanti e tra insegnanti la riflessione sul proprio ruolo all'interno delle esperienze proposte ai bambini e sulla metodologia adottata. Attraverso il ripercorrere quanto proposto e realizzato dal punto di vista educativo-didattico è importante ricostruire non solo le tappe del progetto, i contenuti affrontati e quanto i bambini hanno realizzato insieme nello svolgersi dell'esperienza (quello che definiamo il "che cosa abbiamo fatto") ma anche **"come" ci abbiamo lavorato**, con quali proposte metodologiche, **rendendo ragione anche del "perché" sono state fatte quelle scelte e non altre e riflettendo sugli esiti**. Le documentazioni si arricchiscono così di considerazioni relative al processo promosso e alcuni documenti, sia individuali che di gruppo, tratti dalle esperienze e dai materiali realizzati con i bambini e per i bambini (ad esempio stralci di conversazione, brevi video o fotografie, rielaborazioni grafiche) vengono selezionati e proposti in funzione del documentare il processo di apprendimento sul quale si sta lavorando e la metodologia proposta.

"Pensiamo a un professionista – ricorda la Jurman – che sia in grado di riflettere sul proprio operato cogliendone i punti di forza e le criticità in una sperimentazione che poi deve tenere e potenziare i punti di forza e andare invece a modificare e migliorare quelli che sono gli aspetti di criticità".



ISTRUZIONI PER ADULTI che accompagnano i bambini

La PICCOLA GUIDA propone un percorso all'interno del castello: per procedere si devono seguire le indicazioni segnate in verde.

2 percorsi è a tappe: ogni tappa è numerata e accompagnata da un'illustrazione in rima, che ha guidato i bambini durante il progetto nell'esplorazione del castello.

Ad ogni tappa sono inserite delle foto, realizzate durante il progetto, costituite da quadri di riferimento visivo nel percorso e intenzioni stimolare la curiosità dei bambini.

Immagini e illustrazioni sono rielaborazioni dei bambini delle favole di Fedro, rappresentate negli affreschi della Stua de la Farma, accompagnate dai loro insegnamenti.

scopro

Le storie in grancione si riferiscono invece a competenze e abilità messe in atto durante l'esperienza.

La Piccola guida *A passo d'animale* viene oggi messa a disposizione tra il materiale offerto dal museo in alcune occasioni di visita o di attività formative e laboratoriali proposte.

Una traccia importante, un segno significativo, che i bambini, con i loro pensieri e portando il loro punto di vista, lasciano sul territorio.

Un invito a tutti a partecipare, a lasciarsi affascinare dalla bellezza del nostro patrimonio culturale.

“La documentazione professionale – integra Chiara Facchin educatore museale – che porta quindi l'attenzione sugli aspetti metodologici e sul processo promosso, diventa patrimonio di tutta la scuola e non solo della singola realtà che ha realizzato il progetto o partecipato a una sperimentazione”.

Il partenariato come stile di collaborazione

Un altro punto di forza del supporto che gli esperti del museo offrono alle scuole è quello di **condivere una progettazione in stretto dialogo con le scelte specifiche che le insegnanti hanno posto al centro del progetto di scuola**. “Il museo – spiega Chiara Facchin – predispone e offre la possibilità di accedere a progetti che in parte sono strutturati anche attraverso una serie di repertori di attività che insieme agli insegnanti si possono scegliere. Si parte magari da una proposta che offre come oggetto di indagine un determinato bene culturale come ad esempio gli affreschi del ciclo dei mesi di Torre Aquila, le favole di Fedro e di Esopo nel Magno Palazzo oppure aspetti legati alle nostre collezioni. Ma in realtà **a partire da quella proposta possono nascere e svilupparsi percorsi molto differenti** a seconda delle richieste degli insegnanti. Anzi, a volte sono nati nuovi percorsi proprio confrontandoci. Non lavoriamo con pacchetti standard che applichiamo a tutti, ma operiamo nella massima flessibilità andando incontro alle esigenze formative che via via gli insegnanti ci sottopongono. Dei percorsi attivati ad esempio con *Ritratiamoci* o con *Giro... giro mesi non ce n'è uno uguale all'altro*”.

Anche questo è un aspetto sul quale la Federazione sta sollecitando da tempo le scuole. Forte è infatti la spinta a **non utilizzare in maniera frammentata ed estemporanea le opportunità che offrono le istituzioni culturali**, ma ad assicurare invece sempre il legame con la progettualità complessiva della scuola, mantenendo attenta la riflessione sul senso della proposta. Inoltre molte delle innovazioni che la Federazione ha sostenuto nelle scuole **sono diventate punto di attenzione metodologica nella co-progettazione tra scuola e museo**, come ad esempio la progettazione per processi, il coinvolgimento anche in attività strutturate di bambini di differenti età, il lavoro in piccolo gruppo o la discussione tra bambini per condividere esperienze e ipotesi o per costruire conoscenza insieme.



UN'ESPERIENZA CO-PROGETTATA: I BAMBINI DI TUENNO INCONTRANO ESOPO



“Queste richieste che sono venute dagli insegnanti, come ad esempio il coinvolgere i bambini in gruppi misti per età – ha evidenziato Chiara Facchin – hanno stimolato forme nuove di partecipazione per cui si è mantenuto vivo il rigore della metodologia messa a punto dal museo, ma **ci si è poi ripensati in base**

anche alla richiesta delle scuole di lavorare non solo per gruppi distinti per età. È stato stimolante per non rimanere limitati ad un'unica modalità”.

“C'è sempre più richiesta – integra Francesca Jurman – di coinvolgere i bambini di tre e di quattro anni anche se spesso le proposte che noi facevamo inizialmente erano pensate prevalentemente per bambini di cinque anni. Su questo è necessario concordare bene le proposte perché alcune attività che sono state pensate dal museo richiedono per esempio di padroneggiare bene i concetti topologici o implicano processi di astrazione, oppure, se pensiamo ad esempio al percorso sul ritratto, richiedono di aver consolidato specifiche competenze”.

“Infatti per questi aspetti è davvero centrale la co-progettazione con gli insegnanti – ricorda Chiara Facchin -. Ad esempio è necessario avere ben presente la distinzione tra il progetto complessivo dell'esperienza al museo e lo specifico dei singoli laboratori o visite guidate che si svolgono al museo in presenza dell'esperto.

Queste occasioni sono un dettaglio di tutto ciò che viene progettato insieme. Proponiamo spesso di fare delle visite in autonomia senza necessariamente prevedere la presenza di un educatore o la partecipazione a uno specifico laboratorio, oppure sosteniamo esperienze che si possono fare a scuola.

Sempre ovviamente accordandoci e mantenendo la coerenza di tutta la proposta. **È importante avere consapevolezza che per la buona riuscita del progetto sono centrali anche le proposte e le attività svolte a scuola. Anche in questo senso intendiamo il partenariato. Perché immaginiamo un processo che si svolge nel tempo e che prevede un prima e un dopo che sostengono poi la specifica visita al museo”.**





lungo camminamento di ronda e poi, una volta attraversata la porta di Torre Aquila lasciarsi emozionare dalla sorpresa di ritrovarsi completamente avvolti dagli affreschi, immersi in quella rappresentazione, in un mondo di immagini che evocano profumi, suoni, movimento. L'idea è quella di esplorare un ambiente, di esserci dentro, un ambiente reale con il quale misurarsi. Vuol dire anche mantenere la tridimensionalità o sperimentare aspetti che si perderebbero con un'esperienza unicamente mediata dalla tecnologia. Ad esempio un conto è vedere una maglia di ferro delle armature, un conto è toccarla e indossarla, sentirne il peso e sperimentare la difficoltà nel potersi muovere avendola addosso”.

Animali da favola: l'esperienza di Tuenno

Tra i tanti progetti realizzati nelle nostre scuole in collaborazione con il Castello del Buonconsiglio, ricostruiamo qui, a titolo di esempio e grazie alla documentazione realizzata dalle insegnanti, l'esperienza di Tuenno. Co-progettata, sia nelle varie fasi di lavoro sia nella metodologia, con l'esperta del museo Chiara Facchin, la proposta ha visto coinvolti i bambini di differenti età in un'esperienza unitaria all'interno del quale si sono alternate attività da svolgere al Castello – potendo così osservare dal vivo a Trento gli affreschi del Buonconsiglio – a proposte di rielaborazione a scuola che hanno previsto momenti di gioco e sviluppi creativi.



Il patrimonio culturale del territorio di appartenenza è diventato veicolo importante per l'apprendimento e lo sviluppo di competenze.

L'attività al Castello si è svolta nella “*stua de la famea*” dove, sugli affreschi delle lunette, sono raffigurate alcune favole di Fedro ed Esopo. L'attenzione è stata quella di stimolare i bambini non solo a guardare un'immagine, ma a saperla **osservare con attenzione per promuovere curiosità e disposizione a esplorare, per favorire la riflessione e la costruzione di narrazioni insieme.**

I bambini, divisi in sottogruppi, hanno rielaborato e condiviso in modo differente quanto scoperto e



appreso al Castello in uno sviluppo del progetto che ha tenuto strettamente legati e integrati il "dentro" e il "fuori" della scuola, il contributo degli esperti del museo e la problematizzazione e rielaborazione con le insegnanti di quanto sperimentato al Castello.

Il "gruppo biblioteca" ha osservato i dipinti nelle lunette cercando di capire quale favola fosse raffigurata in ciascuna. In piccoli gruppi i **bambini hanno formulato ipotesi, espresso le proprie idee e cercato**

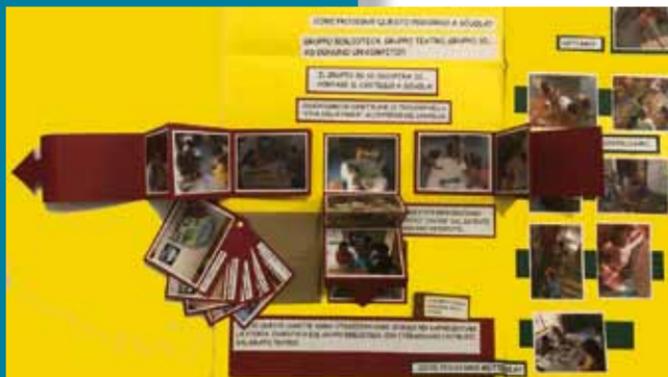
in internet e su libri, con la guida delle insegnanti, informazioni che sciogliessero dubbi e questioni aperte. Così, a partire da questo lavoro e dagli elementi raccolti al castello, il gruppo ha inventato una nuova favola da rappresentare ai compagni. I protagonisti, scelti dai bambini, sono stati il toro, il cane e il leone. Ogni piccolo gruppo ha portato il proprio contributo fino ad arrivare - discutendo, argomentando varie tesi e confrontandosi - alla versione finale condivisa della storia.

E come in ogni favola che si rispetti, e nello stile narrativo di Esopo che i bambini hanno imparato a conoscere, non poteva mancare l'insegnamento finale anch'esso concordato tra bambini: "La favola che abbiamo inventato ci insegna l'amicizia quando il leone mangia la pizza insieme al cane. E anche la gioia quando nuotano nel lago e a essere gentili quando apre la porta. A essere amici che fanno delle cose importanti, fare la cena tutti insieme e invitare tanti amici. Più amici si ha e più bello è! Con gli amici si sta bene e si è felici come quando il toro, il cane

e il leone fanno la pizza. E fare le cose insieme agli amici ci fa sentire felici".

Il "gruppo 3D" si è occupato di portare il castello a scuola realizzando, in piccoli gruppi autogestiti, gli ambienti per la rappresentazione della favola inventata dal gruppo biblioteca. Dopo aver osservato quanto raffigurato nelle lunette della "stua de la famea", i **bambini hanno riprodotto con materiali differenti i paesaggi nei quali le storie erano raffigurate, facendoli "uscire" dal castello. È stato realizzato così un grande castello-teatrino.**

Il "gruppo teatro" ha rappresentato la favola a partire da un lavoro iniziale che ha coinvolto i bambini nello sperimentare diverse forme di rappresentazione teatrale. **Ciascuno dei cinque sottogruppi ha deciso il proprio progetto:** un gruppo ha scelto di drammatizzare la favola di Cappuccetto Rosso, per-





ché da tutti conosciuta, cercando costumi e oggetti nell'aula e nell'angolo teatro. Un altro gruppo ha proposto uno spettacolo con i burattini, il terzo ha deciso di preparare un balletto scegliendo la musica e i costumi più adatti. Il quarto ha deciso di realizzare uno spettacolo con i Dalton come protagonisti, disegnando su medaglie (da indossare durante la rappresentazione) i vari personaggi.

Il quinto gruppo ha scelto di rappresentare con i burattini la storia di Rapunzel concordando e realizzando le modifiche da apportare ai burattini presenti a scuola per renderli pertinenti ai personaggi della storia.

I bambini diventati "esperti di teatro" hanno quindi pensato di andare in cerca di una storia tutta nuova da rappresentare insieme e così hanno accolto la proposta di realizzare con i burattini la favola del cane, del toro e del leone inventata dai bambini del gruppo "biblioteca".

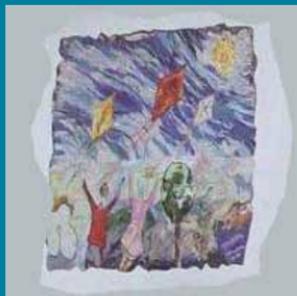
La proposta dei Servizi Educativi del Museo Castello del Buonconsiglio – interessante, culturalmente elevata e articolata – **è stata assunta, reinterpretata, metodologicamente declinata dalle insegnanti con riferimento al processo di investimento e agli indicatori della Progettazione annuale di scuola.**

Centrale infatti è l'integrazione tra le preziose proposte del territorio e delle istituzioni e il pensiero progettuale complessivo della scuola, mantenendo chiaro il riferimento alla cornice teorica che caratterizza le scuole associate alla Federazione, all'idea di bambino, di apprendimento e di ruolo dell'insegnante. **La documentazione è stata pensata per dare la possibilità a ogni bambino di poter raccontare in famiglia l'esperienza vissuta al Castello e nel proprio gruppo di lavoro a scuola.**

Una documentazione di gruppo, realizzata da tutti i bambini, insieme. Una documentazione itinerante perché, partita dalla scuola, ha viaggiato quotidianamente da bambino a bambino, di famiglia in famiglia.



dalle scuole



● SUSÀ

Esperienze di volontariato da raccontare e valorizzare: genitori attori e giardinieri

La vicepresidente del Consiglio direttivo di Susà ha voluto condividere con tutti noi l'esperienza di partecipazione e collaborazione dei genitori della scuola, che rientra nell'ampio **progetto legato al Bilancio sociale** sul valore "Generare capitale sociale". Una testimonianza di impegno e disponibilità che si conferma nel tempo passando di generazione in generazione.

Ecco dalle sue parole il racconto di questa esperienza di appartenenza e volontariato.

"Di solito ci si abitua in fretta alle cose che funzionano, tanto da darle presto quasi per scontate. La scuola di Susà ha due belle storie da raccontare per **rendere evidente la ricchezza di un impegno che scontato non è e che ha come protagoniste le famiglie** dei bambini che la frequentano o l'hanno frequentata.

La prima storia comincia con l'intuizione di un gruppo di genitori che decide di narrare racconti alle bambine e ai bambini della scuola con il **Teatro dei Burattini**, attraverso il quale sono stati portati in scena molti spettacoli ispirati a fiabe e racconti diversi. I genitori hanno prodotto scenografie e personaggi arricchiti via via di dettagli che continuano a riproporre la magia del C'era una volta... facendo divertire i bambini due volte l'anno, a Natale e in Primavera, caratterizzando anche il Progetto di continuità con la primaria.

Il gruppo si attiva in previsione dell'appuntamento e ogni **volta l'impegno è quello di cercare di ricavare tempo ed energie per condividere** le intuizioni artistiche e concretizzare insieme



lo spettacolo. L'esperienza ha saputo coinvolgere di anno in anno le forze di altri genitori che hanno portato così nuove energie. Il valore aggiunto sta nel fatto che alcuni genitori dei bambini che hanno concluso il percorso alla scuola dell'infanzia hanno continuato a partecipare e a trainare l'esperienza garantendole continuità. **Si tratta di un bel segnale che racconta di un senso di appartenenza alla scuola proficuo e generoso e testimonia anche un'appartenenza alla comunità**, visto il coinvolgimento che va oltre il limite temporale della frequenza scolastica dei propri figli. Un'esperienza che permette di esprimersi attraverso linguaggi differenti che si fonda sul piacere di fare divertire i bambini e nutre anche le relazioni tra adulti in un'ottica del fare insieme.

La seconda storia riguarda invece quello che riteniamo essere un orgoglio della nostra scuola: il **giardino**. Nella nostra realtà l'ambiente esterno con la sua variabile ricchezza stagionale rappresenta **un'opportunità di crescita e apprendimento prezioso per i bambini** e da sempre ci teniamo a valorizzarlo. La struttura del giardino, così com'è esplicitato nel Progetto Pedagogico di scuola, supera l'idea di parco giochi e si propone ai bambini, grazie ai vari dislivelli e ai suoi alberi



da frutto, come ambiente da scoprire e sperimentare. Esso richiede però una cura e una manutenzione costante che impegna nell'arco di tutto l'anno. In proposito la scuola ha sempre goduto della collaborazione dei genitori per la potatura, lo sfalcio dell'erba e per eventuali piccole riparazioni, ma da qualche anno i genitori sono riusciti a svolgere queste attività in modo strutturato, auto organizzandosi ed eseguendo i lavori a coppie o a piccoli gruppi, calendarizzando e distribuendosi i lavori in pieno **spirito di corresponsabilità e di collaborazione, rendendo in tal modo l'impegno più fattibile e sostenibile per tutti**. Anche in questa esperienza, come nella precedente, vi è l'attenzione al **coinvolgimento di nuove forze**. Infatti il gruppo è aperto e la sua attività viene promossa nelle occasioni formali e informali di incontro con i genitori. **Il piacere di stare insieme, di condividere com-**



petenze e abilità per rendere bello uno spazio importante nella scuola dei propri bambini, diventa contagioso e dà un bell'esempio di collaborazione anche ai più piccoli. Sono queste le esperienze di partecipazione dei genitori alla vita della nostra scuola delle quali siamo orgogliosi. Ma siamo soprattutto a loro grati, perché consapevoli che sono frutto di un impegno a volte anche faticosamente ritagliato nelle pieghe della già intensa quotidianità delle famiglie. **La partecipazione delle famiglie alla vita della scuola dell'infanzia è peraltro una caratteristica distintiva di questa istituzione fin dalle sue origini.** Infatti la scuola della comunità – com'era definita al tempo della sua fondazione e come è tuttora chiamata – **ha preso forma e sostanza per volontà di genitori impegnati a offrire ai propri figli una nuova opportunità di socializzazione e istruzione.** Successivamente la normativa provinciale ha riconosciuto il valore di tale partecipazione individuando formalmente come essa si concretizza (ad esempio definendo il ruolo dell'Ente gestore e i compiti del Comitato di gestione). Anche gli "Orientamenti della attività educativa della scuola dell'infanzia" della Provincia Autonoma di Trento hanno reso esplicito il valore dell'interazione scuola-famiglia ai fini dell'efficacia di una buona educazione. Infine **l'approccio socio-costruttivista**, che fa da sfondo alla vita scolastica promossa oggi dalle Federazione nelle scuole equiparate associate, **chiama in causa la partecipazione delle famiglie in una ottica di co-costruzione della riflessione e dell'azione educativa di cui le esperienze qui raccontate ne sono un bell'esempio.**

Pur assumendo molteplici forme, che nel tempo si consolidano, si perfezionano, si rinnovano, la partecipazione delle famiglie alla vita di una scuola a nostro avviso è un elemento che lascia il segno in tutti i soggetti coinvolti (la famiglia, il bambino, la scuola e i suoi organi, il corpo docente e non docente, la comunità) e rende maggiormente viva la stessa istituzione scolastica".





dalle scuole

● VIGO LOMASO

Una cena insieme per parlare di alimentazione

A novembre alla scuola materna di Vigo Lomaso è stata organizzata una cena educativa che ha coinvolto i genitori e dato loro modo di **socializzare facendo l'esperienza di un pasto alla scuola materna dei propri figli**. Ci parla di questo Francesca Cassarà del Comitato di gestione di San Lorenzo in Banale. Ecco la sua testimonianza.

“Hanno partecipato – su trenta bambini iscritti – trentuno mamme e papà, accolti con calore dalle maestre e dal cuoco Giorgio mentre l’iniziativa è stata presentata dai rappresentanti della Federazione provinciale Scuole materne. Lorenzo Santorum, coordinatore del Circolo Giudicarie Esteriori, ha spiegato come la richiesta sia partita da alcune mamme del Comitato spontaneo Mens Sana, che chiedevano che la scuola rendesse partecipi le famiglie del proprio **approccio all'alimentazione per diffondere le buone pratiche anche in fa-**





miglia. L'iniziativa ha poi potuto concretizzarsi come cena e non semplice conferenza grazie alla disponibilità del Consiglio direttivo della scuola di Vigo Lomaso. Il coordinatore ha poi sottolineato **l'importanza del momento del pasto** nella routine giornaliera delle scuole materne, perché permette spazi di autonomia decisionale al bambino ed è per lui uno spazio rilassato di condivisione e scambio con le insegnanti e gli altri compagni. Hanno avvalorato tale punto di vista anche le maestre sottolineando come spesso i bambini dicano frasi come 'il risotto del cuoco Giorgio è più buono', perché per loro **il pasto alla scuola si carica di contenuti positivi:** la presenza degli amici, il fatto di servirsi da soli le verdure e sentirsi autonomi, la possibilità di mangiare senza fretta e di raccontarsi insieme ai compagni e alle maestre...

Lorenza Ferrai, responsabile del Settore Ricerca, Formazione e Servizi pedagogici, ha sottolineato come questa iniziativa non avesse precedenti nelle Scuole dell'infanzia della Federazione e come permettesse alle famiglie di capire cosa la scuola offra ai bambini e soprattutto come proponga l'alimentazione. **Il pasto infatti è un momento di condivisione e costruzione di socialità; far da mangiare è inteso come un atto di cura, di prendersi cura del bambino sia dal punto di vista fisico che dal punto di vista educativo.**

Il ricco menù è stato studiato dal cuoco della scuola Giorgio per far provare ai genitori alcuni degli alimenti che sono stati a poco a poco introdotti nel menù: alimenti poveri ma che fanno molto bene come le panelle di ceci, i medaglioni di miglio biologico con cappuccio viola e mozzarella, la pasta al farro con il ragù di ceci, il couscous di verdure con bocconcini di carne. Non sono mancati, come sempre nei menù delle scuole, le verdure fresche, sotto forma di insalate miste, e le verdure cotte, con il mix di patate e sedano rapa che ha entusiasmato mamme e papà. Come dessert un delizioso budino bianco e nero. A commentare le scelte nutrizionali, fra





un assaggio e l'altro, era presente Andrea Maino, dietista e consulente della Federazione, che fra le altre cose ha lodato la pratica di **servire le verdure crude all'inizio del pasto** e l'abitudine di **far coincidere le merende con della semplice frutta** che oltre a fornire le vitamine permette al bimbo di arrivare ai pasti principali con il giusto appetito.

Infine Silvia Cavalloro, responsabile dell'Unità Specialistica Ricerca e Documentazione si è soffermata sulla particolarità della serata che ha permesso di rendere partecipi i genitori di un momento cruciale della vita scolastica dei figli e di **farli sentire maggiormente comunità**.

Le mamme e i papà si sono mostrati entusiasti di questa iniziativa e anche noi esponenti del Comitato spontaneo Mens Sana auspichiamo che si possa ripetere anche in altri contesti".





idee
per
crescere

◀ Come? Cosa?

di Fabian Negrin
Orecchio Acerbo, Roma, 2016

a cura di Silvia Cavalloro

È una sfida affascinante quella che l'autore di questo albo illustrato ha cercato di interpretare. **Raccontare il vento attraverso il segno grafico è infatti un po' come disegnare e raccontare l'invisibile.** Fabian Negrin decide di dare corpo a questo fenomeno attraverso differenti proposte.

Innanzitutto raccontando gli effetti del vento tra i capelli, nell'ondeggiare dei vestiti, nel volo del cappello. Il vento è presente nelle immagini grazie a ciò che viene mosso, rovesciato, ingarbugliato.

Un altro elemento che caratterizza la narrazione è il **dare voce a un crescendo** – dalla brezza all'uragano, al tifone, alla tempesta – che coinvolge inevitabilmente il lettore in un turbinio che culmina nelle due pagine in cui c'è un diverso orientamento dell'immagine che costringe il lettore, per poter proseguire a leggere, a girare il libro come se fosse esso stesso immerso nel vortice del vento.

Interessante e divertente anche la lunga serie di equivoci linguistici che si succedono nella comunicazione tra i vari personaggi, altro effetto del vento che altera i suoni e confonde le voci. Un gioco di sorprese, tra immagini e parole, che ci parla della difficoltà a intenderci, con gli altri, col diverso, col nuovo, tra bambini e adulti.



Parole scritte e parole disegnate, per non smettere mai di interrogare l'esperienza

a cura di **Silvia Cavalloro**

“Più libri, più liberi” è la Fiera nazionale della piccola e media editoria che si svolge a Roma nella prima settimana di dicembre. Nata nel 2002 l'iniziativa è dedicata esclusivamente all'editoria indipendente e vede la partecipazione di circa 500 editori provenienti da tutta Italia.

Un'occasione da non perdere per immergersi in più di 600 eventi: conferenze, workshop, incontri con autore e illustratori, caffè letterari, reading, performance musicali. Tutto questo per affermare ancora una volta l'importanza del dare voce a pensieri e immagini, per riaffermare il diritto ad esprimere e ad esprimersi, per dare spazio alle piccole case editrici.

Ampia l'offerta anche per i più piccoli. Letture animate, laboratori grafici, giochi di scrittura creativa e tanti, tanti albi e libri per loro insieme a ricche iniziative per diffondere la lettura.

Perché sono loro, i bambini, non solo i futuri lettori di domani, ma soprattutto curiosi ed esigenti esploratori oggi, fin da subito e con grandissimo entusiasmo.

Stimolanti anche le proposte per la scuola dell'infanzia. Tra le tante suggestioni e le offerte di tanta editoria di qualità ecco alcune idee... per crescere.

BIBLIOGRAFIA

Giovanna Zoboli, Lisa D'Andrea. *Il topo che non c'era*. Topipittori

Vinocchi Chiara, Paolo Chiarinotti, Silvia Borando. *Dalla chioma*. Minibombo

Anne Herbauts. *Di che colore è il vento?* Gallucci

Sean Taylor. *Voglio entrare in una storia di paura*. Lapis

Chris Haughton. *Oh no, George!* Lapis

