



AltriSpazi abitare l'educazione

RIVISTA TRIMESTRALE
n. 3 - dicembre 2012



agire l'organizzazione

professionisti autori
della propria formazione



officina famiglie

la partecipazione
della Federazione
a Educa 2012



una sfida impossibile?

contratti di sistema
per un'alta qualità



direttore

LUCIA STOPPINI

direttore responsabile

SILVIA CAVALLORO

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

comitato editoriale

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

redazione

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

grafica

VINCENZO TADDIA

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

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

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

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

TRENTO UNOEDIZIONI

sommario - sommario

sommario


editoriale

 la fatica e il bello della formazione

primo piano

 agire l'organizzazione

 officina famiglie

 una sfida impossibile?

l'intervista

 a colloquio con Marco Testa

esperienze e progetti

 Intrecciare esperienze e nuovi percorsi

 la merenda educativa

 viaggi di continuità

dalle scuole

idee per crescere

 la fabbrica delle parole e l'ole la balena mangiaparole



▲ editoriale

la fatica e il bello della formazione

Volontari competenti e professionisti riflessivi per bambini
costruttori delle loro conoscenze

di Lucia Stoppini

Competenza situata, riflessività, co-costruzione della conoscenza sono i tre elementi che connotano l'impegno in ambito formativo della Federazione. Sollecitare "ogni figura in gioco, non solo le insegnanti, a riprendere in mano la propria storia, rivisitare gli equilibri raggiunti e sviluppare una nuova consapevolezza"¹ a livello personale, a livello professionale, a livello organizzativo sono tra i compiti più difficili e interessanti che la Federazione si è assunta e svolge a favore delle scuole associate e di tutte le sue componenti, quella volontaria e quella professionale in particolare.

La formazione si declina, nella nostra storia più recente e nell'impegno che ci chiama in causa adesso e in futuro, con l'**attenzione ad alcune sfumature che hanno assunto nel tempo rilievo**, e via via nitidezza, e hanno portato un Sistema, che era circolare e piano, a diventare sempre più *sferico, spesso, solido*, nel suo senso geometrico e strutturale.

Sfericità, spessore, solidità costituiti di **voglia di partecipare** dei volontari da assumere per farla diventare **servizio** e di **disagi** da ascoltare per **affinare il sostegno** con il quale si possono reinterpretare e ricollocare passioni e intuizioni; di **competenze** dei professionisti, delle quali prendersi cura per **consolidarle**

editoriale - editoriale

¹ Scaratti G., "Linee per un approccio narrativo alla professione educativa", in Stoppini L. (a cura di), Tra narrazione e riflessività, Trento Unoezioni, 2003.



editoriale - editoriale

e **diffonderle**; di **difficoltà** da accogliere e riconoscere per **trasformarle**. Tutto questo con lo scopo di mettere a disposizione delle comunità e delle famiglie un Sistema preparato, un Tessuto di qualità che possa accompagnare la crescita dei loro figli.

Solidità da trattare con cura, con delicatezza perché lo spessore è profondità, è tridimensionalità, costituita anche di attesa di risposte, talvolta esatte con forza e urgenza, a bisogni diversi e che vanno integrati; di prospettive e ruoli che spingono in direzioni differenti; di aspettative individuali che spesso vanno disattese per lasciare il posto alla costruzione di una responsabilità condivisa, maturata insieme agli altri e oltre il proprio punto di vista.

A questo serve la formazione: a creare opportunità non occasionali per capire e per farsi capire; a mettere a fuoco molto bene la realtà sociale, culturale e, soprattutto, educativa nella quale siamo e che possiamo e dobbiamo **leggere** e che *possiamo e dobbiamo contribuire a rendere buona*, permettendo agli altri di guadagnare dal nostro contributo, concedendo a noi stessi di fare nostro il contributo degli altri, anche rinunciando a qualche pezzo delle nostre individuali sicurezze che possono lasciare spazio a nuovi equilibri che un **contesto** a così **"alta densità relazionale"**² può offrire.

La **formazione** non è un atto individuale, è un **processo sociale** che, nel nostro contesto istituzionale e organizzativo, comporta sicuramente implicazione e attivazione personale e di gruppo, porta alla costruzione di un confronto anche critico, ma sempre onesto, deve avere alla sua base un **atteggiamento generoso** anche **da parte di chi**, al pari di chi la propone, un po' alla volta, partecipandovi, **contribuisce a renderla efficace o inutile**.

² Scaratti, G. "Nuove professionalità e organizzazione di servizio. L'esperienza della Federazione", in Stoppini, L. (a cura di) (2008). *Formazione e innovazione organizzativa. Ripensare e qualificare il servizio della Federazione alle scuole dell'infanzia associate*, Trento: Trento Unoedizioni.





▲ agire l'organizzazione

Professionisti autori della propria formazione

di **Lorenza Ferrai**

primo piano



L'insieme delle competenze professionali di un coordinatore delle scuole associate alla Federazione, anzi, meglio, dei coordinatori, non sono né semplici da declinare, né, soprattutto, facili da apprendere. La formazione di un professionista è sempre questione difficile da affrontare perché talvolta non è così immediata e scontata, nemmeno per i diretti interessati, l'individuazione degli aspetti nodali e distintivi, che costituiscono l'ossatura di un ruolo professionale così complesso.

Certamente, un aspetto che in questi anni è emerso con evidenza è che **un coordinatore non si forma se non all'interno e "dentro" la sua comunità di pratiche di riferimento e appartenenza**. E questo soprattutto grazie alle opportunità occasionali, ma anche sistematiche, richieste dall'esercizio della funzione stessa, che permettono di scambiare e di mettere "in circolazione conoscenze individuali, di gruppo e culture organizzative diffuse, dando concreta e cangiante espressione a modalità di conoscenza distribuita"¹.

Affrontare in contesti formativi dedicati lo specifico della crescita della propria dimensione professionale ha obbligato prima a cambiare la prospettiva stessa della formazione, spostando lo sguardo dal piano individuale (che era in precedenza preponderante, nonostante la formazione prevedesse co-

¹ Scaratti, G., Stoppini, L., Zucchermaglio, C. (2009). *Autori di ambienti organizzativi*. Roma: Carocci, pag. 11



munque un setting di gruppo) a quello dell'attivazione delle risorse della comunità dei coordinatori; successivamente ha permesso, non solo ai coordinatori ma alla stessa Istituzione di analizzare da vicino e, al tempo stesso, con un po' di necessaria distanza: 1) cambiamenti professionali richiesti per adeguare le pratiche professionali dei coordinatori a un contesto politico-istituzionale e socio-culturale profondamente mutato; 2) importanti e condivise riflessioni sulla necessità di riconoscere e accettare la **stabilità del cambiamento**, come caratteristica ineliminabile del ruolo professionale. In questo siamo incoraggiati dalla consapevolezza che "l'attenzione alle dimensioni organizzative e alle dinamiche di cambiamento, che costantemente le attraversano, costituisce un punto cruciale decisivo per immaginare innovativi approcci di produzione di conoscenze funzionali alla crescita professionale e all'apprendimento situato, seguendo un vecchio adagio lewiniano secondo cui, per conoscere le cose, occorre provare a cambiarle"².

Questo, se da un lato ha imposto un forte ripensamento e una impegnativa riconfigurazione organizzativa e formativa delle pratiche stesse della "formazione dei coordinatori", dall'altro potrà, nel tempo, addirittura rassicurare rispetto a una dimensione di costante incertezza. Questa non deve essere vissuta come una condizione di assenza di punti fermi, ma al contrario come una pratica professionale esperta che fonda la sua solidità sulla capacità di muoversi con dimestichezza, di agire organizzativamente, anche nella differenziazione e nella discontinuità di "dimensioni materiali attraversate da ambiguità e problematicità"³.

Una tale interpretazione della formazione **ha contribuito a rendere evidente la valenza in se stessa formativa del ruolo del coordinatore** quale "mediatore di processi di costruzione di contesti organizzativi ed educativi funzionali alla generazione di apprendimenti situati"⁴. Questo ha comportato altresì un veloce e significativo avvicinamento degli spazi formativi **alle pratiche quotidiane dei coordinatori**, fino a far diventare alcuni contesti formativi un vero e proprio setting di **scambio, regolazione e interpretazione delle azioni professionali quotidiane**. "Si è dunque trattato di coinvolgere i coordinatori in un percorso che ne liberasse le potenzialità di scambio relazionale, di confronto e di in-

² Alastra, V., Kaneklin, C., Scaratti, G. (2012) *La formazione situata*. Milano: Franco Angeli, pag.213

³ Scaratti, G., Stoppini, L., Zuccheromaglio, C. *Op. Cit.*, pag. 24

⁴ *Ibidem*, pag 34-35



terazione (le dimensioni di comunità), facilitando e sostenendo l'accesso a competenze radicate e diffuse nell'esperienza consolidata di ognuno e provando a cimentarsi in un fare progettato e condiviso rispetto alla costruzione di concrete situazioni di cambiamento organizzativo nei contesti di appartenenza lavorativa...⁵.

Questa interpretazione della formazione sta portando, dopo quattro/cinque anni di lavoro dedicato, al superamento delle forme organizzative tradizionali (giornate in aula) in favore di altre e **nuove forme di co-costruzione, di confronto e di consolidamento di competenze professionali anche molto diversificate** all'interno della comunità dei coordinatori. Questo a partire da una nuova, esplicita e reciproca consapevolezza dei punti di forza e di debolezza di ciascuno e del gruppo nel suo insieme: coaching tra pari, approfondimento di tematiche diverse per sottogruppi, assunzione di responsabilità differenziate in ordine a temi o a questioni più vicini alle competenze dei singoli o riconosciuti ai singoli a favore della crescita del gruppo sono dunque il nuovo orizzonte formativo nel quale la Federazione si sta muovendo.

Un processo attivato con la convinzione che "intervenire e migliorare i propri contesti, generando accordi su necessarie sperimentazioni, significa pensare a strumenti che sostengano i soggetti non solo a ottenere consapevolezza, ma anche a riconquistare quell'autorialità necessaria a influenzare i propri ambienti organizzativi"⁶.

⁵ *Ibidem*, pag. 36.

⁶ Alastra, V., Kaneklin, C., Scaratti, G. Op. Cit., pag. 193



▲ officina famiglie

Giovani coppie e adolescenti: elementi vitali per generazioni in cambiamento

primo piano

Educa nasce dalla passione e dal desiderio di ridare valore all'educazione come dimensione del vivere comune, dell'economia, dell'urbanistica, del domani. Ogni anno organizza a Rovereto il "Festival dell'educazione" che si rivolge a tutti coloro che continuano ad appassionarsi ai temi dell'educare e a interrogarsi sul futuro.

di Silvia Cavalloro

Protagonismo dei giovani, centralità della famiglia, progettualità della scuola. Questi i tre punti di vista che hanno orientato l'attivazione di percorsi di approfondimento sul tema dell'educare nel tempo dell'incertezza, tema che, lanciato a Educa 2011, si è arricchito e nutrito di domande, esperienze, proposte.

L'idea è nata dal desiderio di rendere l'appuntamento nazionale di Rovereto sempre più in grado di **abbracciare le ricche diversità del nostro paese**, creando occasioni di incontro che dessero la possibilità di approfondire e sviluppare le tematiche lanciate nella tre giorni del festival. È sembrato significativo, allora, dare ai temi sollecitati un respiro temporale più ampio che permettesse di animare il dibattito nei territori e tra la gente.

Educa si è trasformata così **da appuntamento annuale a progetto biennale** per aprire un confronto allargato valorizzando protagonisti e competenze che nel quotidiano si occupano di educazione. Questo sia grazie all'organizzazione di microeventi dislocati in tutta Italia, sia attraverso i due laboratori di discussione "Officina giovani" e "Officina famiglie".





A partire dalle riflessioni e sollecitazioni condivise e promosse nell'edizione di Educa 2011, che ha avuto come tema "Educare nell'incertezza", è nata l'idea di attivare giovani, scuola e famiglie coinvolgendoli in percorsi di riflessione e progettazione perché domande, idee ed esperienze potessero alimentare il dibattito su "Cosa farà da grande?", tema di Educa 2012.



Scuole equiparate coinvolte

Telve Valsugana, Stenico, S. Lorenzo, S. Croce, Tesero, Fondo, Tuenno, Ossana, Vermiglio, TN-Clarina, Pressano

Muovere pensiero: contesti di interazione

La Federazione provinciale Scuole materne ha voluto essere parte attiva in questo processo, coinvolgendo Enti gestori, Comitati di gestione, personale e genitori delle scuole equiparate. La proposta che ha riguardato il nostro Sistema si è inserita nel panorama più ampio che "Officina famiglie" ha aperto, panorama che ha visto l'implicazione sia di gruppi che fanno riferimento alle reti nazionali dell'associazionismo familiare, sia di gruppi meno strutturati.

Impegnata attivamente dal 2010 nel Comitato organizzatore e da quest'anno ente partner, **la Federazione ha contribuito a definire e arricchire la progettualità complessiva di Educa** e di questo percorso specifico sul tema della famiglia. Rendere partecipi le scuole associate ha permesso di contribuire al dibattito avviato, portando l'esperienza, le idee e le buone pratiche di quanti come volontari si occupano di educazione nel nostro Sistema.

Undici sono le realtà che hanno aderito, numerose e disponibili visto il brevissimo arco di tempo in cui i percorsi sono stati proposti e realizzati: **13 gli appuntamenti**, tra metà maggio e la prima settimana di giugno, che hanno impegnato le scuole in **una o più serate** a seconda del progetto scelto.

I temi esplorati, **"Giovani coppie nel fare famiglia"** e **"Famiglie con figli adolescenti"**, hanno riguardato due aspetti ritenuti particolarmente impegnativi nel ciclo di vita della famiglia perché significativamente attraversati dall'incertezza. Il primo rappresenta un passaggio critico legato alla complessità del contesto sociale attuale, l'altro è da sempre momento di crisi e ricerca di nuovi equilibri nel percorso educativo e relazionale, sia per i ragazzi che per i genitori.

Filo rosso che lega le questioni poste è stato **il tema del desiderio e della generatività**. Sappiamo ancora desiderare e progettare? Le famiglie educano al desiderio? Sanno essere testimoni di generatività e progettualità?

Nella gestione degli incontri, per allargare il coinvolgimento e la riflessione, si è scelto di sperimentare **linguaggi diversi e varie forme di espressione** per facilitare la narrazione e l'interpretazione dei movimenti in atto e delle prospettive possibili. Si è privilegiata l'attivazione del gruppo partendo dalla visione di brani di film che



Con "Officina famiglie", la Federazione ha voluto offrire a genitori e comunità l'opportunità di viverci come protagonisti, dando vita a un progetto di ascolto e di attivazione partecipe che ha provato a superare l'atteggiamento diffuso del parlare "della" famiglia o "sulla" famiglia, aprendo invece riflessioni e scambi di esperienze che permettessero di parlare "con" le famiglie.

Gli obiettivi del percorso

- individuare chiavi interpretative che permettano alle famiglie di leggere il loro contesto e di orientarsi;
- sviluppare la dimensione orizzontale del confronto sui temi educativi e sulla corresponsabilità negli impegni di crescita;
- sostenere le famiglie nella creazione di reti di solidarietà locali.

avevano al centro differenti problematiche legate ai due temi. Attraverso l'uso di cartelloni e post-it si è ricostruito il pensiero del gruppo che man mano prendeva forma nell'interazione.

Che cosa ci hanno detto le famiglie

Numerosissimi e densi i temi emersi, ricchi di sfumature e sfaccettature. Vivace e sempre coinvolgente la partecipazione al dibattito – protrattasi in alcuni casi fino a tarda notte proseguendo poi in piazza e lungo la strada del ritorno – che ha portato alla luce un **mondo vivace di attese e di progettualità, di inquietudini e di bisogno di porre domande, di cercare insieme possibili strade da percorrere**. Ecco, dunque, alcuni dei nuclei tematici emersi all'interno dei gruppi di discussione.

La realtà si presenta oggi come molto articolata e differenziata e questo porta i genitori a farsi continuamente domande per cercare di **far fronte alla complessità restando in equilibrio**. A volte però, per alcuni, queste domande dalle quali ci lasciamo sollecitare sono troppe: "E poi chiedersi troppe volte perché, per come, potrei fare diverso... Bisogna essere un po' meno razionali".

Grande protagonista, in questo orizzonte, il lavoro femminile, condizione di partenza irrinunciabile per molte giovani famiglie. Certamente l'oggettivo aumento del costo della vita, come la necessità di dare risposte ai tanti bisogni, sentiti spesso come indotti dalla cultura consumistica, condizionano fortemente questa scelta. Ma non è solo la necessità economica che spinge le donne a un impegno lavorativo fuori di casa. Anzi, ciò che sembra significativamente incidere è che il lavoro può rappresentare la risposta rispetto a un bisogno di autodeterminazione e di indipendenza, visto anche lo scarso riconoscimento sociale che le donne sentono attribuito rispetto al ruolo della casalinga. Non solo mezzo per poter fare delle scelte, il lavoro dunque è visto anche come **occasione di relazioni allargate e significative, di valorizzazione personale, di movimento, di apertura. In altre parole di libertà**. E anche rispetto alla relazione di coppia e con i figli, se certamente si corre di più ed è richiesta una grandissima capacità organizzativa e di tenuta di pensiero e di attenzione, molti raccontano che si torna a casa più ricchi di prima, più sereni e realizzati e quindi anche più positivi e disponibili.

Certo questo impegno richiederebbe la **diffusione più sistematica di formule di conciliazione famiglia-lavoro**, anche perché intense sono le epoche in cui una persona, in particolare la donna, è



"Molte mamme non rinuncerebbero al lavoro. Lasciando da parte l'esigenza economica, è proprio una questione di indipendenza".

*"[lavorare è importante] anche per staccare, perché se stacchi quelle quattro ore poi anche con i bambini a casa sei più tranquilla, hai la mentalità diversa che star tutto il giorno a casa".
"Ti organizzi anche meglio".*

"La mia bambina di quattro anni, andavamo all'asilo, mi fa: "Allora: il papà è andato a lavorare, le mie sorelle sono a scuola, la zia Emma lavora, tu cosa fai?" cioè, allucinante! Ha quattro anni e ha notato che andava a lavorare la zia Emma e che io sto sempre a casa".

*"A me sembra che una a part-time rende di più. In certi lavori dovrebbe essere valorizzato".
"Sì però, anche a te (che fai il) part-time gli altri ti dicono "fortunata te perché te non fai niente". Niente! Ho tre bambini, come non faccio niente? Mi gestisco il tempo come voglio, questo è diverso - come voglio tra virgolette - però il niente... anche sul posto di lavoro tante volte uno dice "faccio il tempo pieno, così non mi rinfaccia niente nessuno, neanche sul lavoro".*

chiamata a rispondere ai bisogni di cura che via via, dal bambino all'anziano, si manifestano nel ciclo di vita della famiglia. Su questo, generale è stata la dichiarazione di **inadeguatezza di alcune misure adottate e la totale assenza di altre soluzioni presenti, invece, in numerosi paesi europei.**

Grande attenzione poi è stata data al tema del **cambiamento della famiglia.** La complessità dei nuovi ruoli e l'importanza di assumere prospettive e impegni diversi per capirsi di più, fa sì che i ruoli tradizionali vengano fortemente sollecitati. Questo richiede **ascolto e attesa dei tempi dell'altro.** "Io ho visto che, avendo pazienza, è poi lui [il marito] che si inserisce nelle attività. Bisogna anche rispettare i tempi dell'altro perché per la mamma già quando il bambino è nella pancia... si cambia, si cresce col bambino; mentre per mio marito è nato il bambino quando io sono tornata a lavorare". Alla ricchezza nella famiglia che porta la **crescita del ruolo del papà,** corrisponde talvolta anche un **vissuto di ambivalenza da parte delle mamme.** Per cui se da un lato c'è chi afferma che "Il papà si occupa dei figli in modo diverso e penso che per i bambini sia giusto così. In famiglia hai due esempi e per loro è comunque importante avere due modi di apprezzare alle cose, quindi io credo che è una risorsa essere diversi", dall'altro c'è chi invece dice: "Io quando li ha lui, soffro un po' di gelosia se io lavoro. Perché lui fa proprio il papà, va al parco giochi, vanno a prendersi il gelato. Non è che sta a casa. Perché lui va e si diverte, ma noi mamme...".

Il tema del desiderio e della **capacità di desiderare e insegnare a desiderare** è stato un altro aspetto sul quale molte considerazioni sono nate. Trovare la giusta strada tra responsabilizzare i figli e far loro sentire che ci siamo, la strada per educare all'autonomia, per permettere e gestire il conflitto, sono attenzioni irrinunciabili per costruire futuro. L'importanza della testimonianza dei genitori, del clima che si respira in casa e dell'educazione alla speranza, sapendo anche avere fiducia nelle risorse dei figli, sono alcune delle possibili azioni per educare al desiderio.

In effetti la mancanza di fiducia e il senso di sovraccarico e di disorientamento fanno sì che si debba intenzionalmente porre attenzione a quanto sia bello valorizzare invece tutto ciò che si è fatto: "È bellissimo vedere come [i figli] hanno attraversato l'esperienza con noi diventando loro stessi, anche se sono oggi diversi da come li immaginavo. Ma è anche bello scoprirlo [...] Mi stanno regalando delle cose che non avrei mai immaginato. Mi chiedo, perché quando si parla tra genitori emerge sempre soltanto la fatica? Perché non ci diciamo quanto ci hanno regalato? Emerge sempre più la di-



- Oggi parlavo di questa riunione con degli amici e mi hanno detto: "sai cosa gli devi dire stasera? Che abbiamo troppo e che siamo troppo sazi".
- Ma non tutti la pensano così, siamo noi che...
- Sì, esatto. Non è delle generazioni più giovani.
- Forse perché siamo una generazione che ha provato privazioni.
- Sì, ma forse è proprio mancato. Tu vuoi evitare di fargli mancare quello che è mancato a te.
- Però non è così. La roba ti manca quando la desideri. Se te la danno prima tu hai una roba in più che non ti serve e la butti via.

mensione della fatica e mai la dimensione del piacere".

Educare ai valori, lasciare tempi vuoti, ma soprattutto non anticipare sogni e bisogni: "Noi anticipiamo i possibili desideri, riempendoli, e svuotando la possibilità di avere... di aspettare una roba, che è quello che si desidera di più".

Infine, grandi protagonisti, i temi legati al **tempo**, alla **partecipazione** e alla **condivisione** tra famiglie: "Probabilmente tempo per riflettere ce ne prendiamo molto poco. La fretta che abbiamo non ci aiuta a riflettere [...] si sta verificando questa difficoltà di ascoltarci". Ma se da un lato si vorrebbe "rallentare", come hanno detto molti, dall'altro i genitori temono di non offrire sufficienti opportunità ai figli, hanno paura che possano rimanere "indietro" rispetto agli altri.

Comunque, **la paura più grande** che i genitori devono affrontare è il fatto che i figli possano non essere felici: "Il rapporto con il desiderare fa parte della nostra personalità, dipende da come l'abbiamo vissuta noi. Le nostre paure spesso tendiamo a darle anche ai nostri figli. Invece dovremmo imparare a pensare che devono camminare con le loro gambe e devono anche sbagliare, perché forse la paura di noi genitori più grande è proprio vedere i nostri figli soffrire. È una cosa che si vorrebbe evitare a tutti i costi, ma è impossibile perché altrimenti non potrebbero diventare grandi". Quindi sarebbe importante recuperare una sana distanza, "non essere troppo sopra questi figli", lasciare spazio. Perché "se un figlio viene fuori con un'idea ai nostri occhi anche un po' pazzo, perché no? **Può essere anche interessante provare a seguirla la sua idea. Può diventare un sogno anche per la famiglia non solo per lui**".

Locandine dei film proposti





▲ una sfida impossibile?

L'opportunità dei contratti di sistema per mantenere alta la qualità contenendo i costi

di Sandro Miori



primo piano

“Fare di più con meno risorse” è il *must* e allo stesso tempo il frustrante paradosso del nostro tempo: mentre la crisi erode progressivamente il reddito disponibile, i legislatori, i mercati, i cittadini e la società nel suo complesso diventano sempre più esigenti.

La realtà delle scuole equiparate dell'infanzia ci offre un esempio tra i tanti. Da un lato si riducono i contributi provinciali, principale fonte di finanziamento delle scuole; dall'altro, tuttavia, alle stesse **vengono richiesti standard minimi sempre più elevati**, ad esempio per l'educazione, per l'alimentazione dei bambini, per la sicurezza e per la formazione dei lavoratori.

È del tutto evidente pertanto che **non sarà possibile recuperare risorse abbassando la qualità dei servizi** resi agli utenti. È impensabile rifornire una mensa scolastica con prodotti scadenti, omettere la manutenzione dei sistemi antincendio o degli ascensori, non effettuare la verifica degli impianti di messa a terra e via dicendo, solo perché non vi sono i soldi per farlo. Tuttavia non si può nemmeno confidare che in un prossimo futuro la Provincia metta a disposizione più risorse; nei prossimi cinque anni infatti i trasferimenti agli enti esterni al sistema pubblico provinciale – tra cui anche le scuole equiparate dell'infanzia – saranno **ridotti del 5% rispetto ai valori attuali** (si veda a tal proposito il Piano di Miglioramento della Pubblica Amministrazione recentemente approvato dalla Giunta Provinciale).



I "piccoli" possono avere maggiore potere contrattuale se fanno sistema tra di loro. La teoria economica ha sintetizzato questo fenomeno nel modello del **monopsonio**, termine che significa appunto "un solo cliente".

Esso rappresenta una sorta di immagine speculare del **monopolio**, ovvero la situazione in cui sul mercato vi è un solo venditore per un dato bene o servizio. Chi ha una posizione di monopolio o di monopsonio gode di **particolari benefici** ed entro certi limiti può dettare le condizioni al proprio mercato di riferimento.

Quella che si prospetta per gli anni a venire per le nostre scuole è dunque una *mission impossible*? Va detto che **la crisi economica non ha generato solamente difficoltà**, ma anche opportunità. Ad esempio le imprese, pressate da una concorrenza sempre più spietata, pur di non perdere clienti importanti sono disposte ad abbassare i prezzi, senza per questo pregiudicare la qualità. Si possono quindi acquistare a prezzi inferiori beni e servizi di qualità pari o superiore, ovviamente a condizione di esprimere una domanda consistente (in termini di quantità). In altre parole è necessario essere clienti di dimensioni grandi o molto grandi. Ma **anche i piccoli – purché sufficientemente numerosi – se si compattano e si presentano ai fornitori come un unico grande cliente possono spuntare condizioni molto vantaggiose**.

Negli ultimi anni la Federazione ha scelto di sfruttare – in favore delle scuole federate – la "forza dei numeri" dei propri associati, creando quindi una situazione che – pur non essendo in tutto e per tutto assimilabile al monopsonio – ne presenta comunque una serie di vantaggi. A tale scopo sono stati varati i cosiddetti "Contratti di Sistema", ovvero contratti-quadro stipulati tra la Federazione e uno o più fornitori accuratamente selezionati, aventi a oggetto la fornitura di beni e servizi, ferma restando la facoltà per ciascuna scuola di aderire o meno a tali contratti.

I punti di forza di questa iniziativa sono almeno quattro:

- i prezzi concordati sono decisamente inferiori rispetto alle condizioni mediamente applicate dal mercato ai piccoli clienti (e quindi alla massima parte delle scuole);
- la qualità dei beni/servizi offerti è garantita dalla procedura di selezione del fornitore – in genere individuato dopo aver richiesto offerte standardizzate a diverse ditte – messa in atto dalla Federazione. Ove possibile, inoltre, lo schema di contratto viene predisposto dalla Federazione (ovviamente nell'interesse dei propri associati) azzerando il rischio che la scuola sottoscriva "contratti-capestro". In questo modo infatti vengono invertiti i ruoli rispetto al rapporto ordinario tra piccolo cliente e fornitore, dove di norma è quest'ultimo a redigere il contratto (in base alla propria convenienza) e a sottoporlo al cliente, senza che questi possa modificarne le clausole;
- le condizioni previste dai contratti-quadro possono essere utilizzate dalle scuole come standard



OGGETTO DEL CONTRATTO

Verifica impianti di messa a terra

Manutenzione ascensori, montacarichi e piattaforme

Manutenzione estintori e manichette antincendio

Manutenzione impianti antincendio

Energia elettrica

Telefonia mobile

Telefonia fissa e collegamento ADSL

minimi di riferimento nell'eventuale contrattazione con altri fornitori;

- gli oneri connessi alla stipula dei contratti (raccolta e analisi delle offerte, selezione del fornitore, predisposizione del contratto, etc.) non gravano più sulla scuola, bensì solamente sulla Federazione.

Ad oggi – dopo quasi due anni dal giorno in cui il Presidente Giuliano Baldessari annunciò ai soci della Federazione riuniti in Assemblea il varo dei primi Contratti di Sistema – sono stati stipulati i sette accordi-quadro a fianco elencati, mentre altri – aventi a oggetto l'acquisto di generi alimentari, il riscaldamento, l'assicurazione degli immobili, la fornitura di detersivi, il trasporto dei bambini in occasione delle gite scolastiche – sono in via di perfezionamento o in fase di studio.

Il successo finale di un'iniziativa del genere è sempre e comunque subordinato a una condizione: **l'adesione ai Contratti di Sistema del maggior numero possibile di scuole**. Solo l'avverarsi di questa circostanza consentirà infatti alla Federazione – e quindi alle scuole – di conservare nel tempo una posizione di forza nei confronti dei fornitori, garantendo nel lungo periodo i vantaggi sopra descritti.

Dai dati in nostro possesso possiamo affermare che sta crescendo la sensibilità delle scuole rispetto a queste tematiche e via via si sono ampliati i settori coinvolti, con il passaggio da quattro a sette accordi-quadro, mentre cinque nuovi accordi sono in via di definizione. Inoltre, costante è l'attenzione a monitorare l'interesse delle differenti realtà. Recentemente infatti è stata realizzata una valutazione complessiva basata sugli esiti di un questionario somministrato alle scuole federate a fine 2011, finalizzato a verificare il grado di interessamento degli Enti gestori nei confronti dei Contratti di Sistema. I dati raccolti inducono a ritenere come sia centrale l'impegno a promuovere una cultura di Sistema e in quest'ottica **la Federazione dedicherà particolare attenzione alla consulenza e all'informazione su questa materia**, non sempre di immediata comprensione. A tale scopo è stata attivata un'iniziativa formativa di aggiornamento permanente i cui destinatari sono i dipendenti della Federazione che offrono consulenza alle scuole in ambito amministrativo-contabile. L'obiettivo è far comprendere a tutte le scuole la **strategicità di questa iniziativa** per la tenuta complessiva del Sistema. Appare ormai evidente infatti che nei prossimi anni la razionalizzazione, da ottenersi anche tramite i Contratti di Sistema, avrà un ruolo chiave per l'equilibrio tra sostenibilità dei costi di gestione e la qualità del servizio educativo offerto dalle scuole.



▲ a colloquio con

Marco Testa

di Camilla Monaco

l'intervista

Marco Testa laureato in Fisica all'Università degli studi di Milano, ha fatto parte per molti anni dello staff del Museo Nazionale della Scienza e della Tecnologia "Leonardo da Vinci" di Milano, prima come animatore scientifico, poi come responsabile di laboratorio e delle attività di teatro scientifico, progettando attività didattiche ed exhibit e dedicandosi alla formazione degli animatori e degli insegnanti. Attualmente collabora con l'Università Milano-Bicocca, realizzando e conducendo laboratori ed esercitazioni per la facoltà di Scienze della Formazione Primaria. Collabora con il progetto Scienza Under18 (<http://www.scienza-under-18.org/>), come formatore sulle tematiche degli exhibit e della didattica laboratoriale e come consulente sulla ricerca per il teatro scientifico. Collabora dal 2006 alla manifestazione Bergamo-Scienza in qualità di formatore degli studenti-guide. Dal 2010 svolge attività di formazione per le insegnanti delle scuole dell'infanzia della Federazione provinciale Scuole materne di Trento.

Dal tuo punto di vista perché ha senso "fare scienza" nella scuola dell'infanzia?

Allora partiamo col dire che **la maniera con cui i bambini imparano e esplorano il mondo è molto simile a quella usata dagli scienziati**, per cui sarebbe, diciamo così, un controsenso non permettere ai bambini di fare scienza a partire dalla scuola dell'infanzia. Inoltre, ci sono dei concetti che hanno bisogno di tempo per essere appresi e, quando dico "di tempo", non intendo giorni o mesi ma intendo anche anni. Per esempio, un tema che a me sta molto a cuore è quello della natura particellare della materia, che è un concetto complesso, ma molto molto importante dal punto di vista scientifico, per cui vale la pena affrontarlo a partire dalla scuola dell'infanzia per poi continuare a parlarne, a trattarlo, a esplorarlo addirittura fino all'università.

Si tratta di un tema particolarmente complesso: come lo si può affrontare in un contesto come la scuola dell'infanzia?

Beh, intanto è famosa una frase di Feynman – adesso non so citarla testualmente –, ma gli avevano chiesto quale sarebbe il concetto scientifico che varrebbe la pena passare all'umanità in caso di una calamità naturale o artificiale, nel caso in cui tutte le conoscenze scientifiche venissero perse. E fondamentalmente Feynman rispose che "le cose sono fatte da piccole particelle, cioè atomi". Quindi innanzitutto è un concetto molto importante e fra l'altro relativamente giovane, nel senso che si è avuta la conferma di questa natura particellare, cioè dell'esistenza degli atomi, a partire dal 1905 dal famoso articolo di Einstein. Dicevi come lo si può affrontare?



Questo colloquio è stato realizzato secondo i principi dell'**intervista etnografica**, che intende la conversazione tra intervistatore e intervistato come un evento fortemente interazionale, **che evolve e si costruisce attraverso lo scambio situato tra i due partecipanti**, in un'ottica di co-costruzione dei contenuti. Pertanto, trattandosi di un'interazione sociale a tutti gli effetti, il testo risultante deve essere considerato come un testo orale, caratterizzato – per sua stessa natura – da imprecisioni e ripetizioni.

Concretamente come lo si può affrontare?

Per esempio, **con i bambini di questa età io partirei assolutamente da alcune osservazioni**. Cioè la domanda che ci poniamo è "quale fenomeno della realtà ci può dare un'idea che veramente le cose siano fatte da particelle piccole?". Per esempio, i fenomeni di diffusione, la goccia di inchiostro nell'acqua, l'odore del caffè che alla mattina si sente in tutta la casa dopo un minuto che è uscito dalla caffettiera. Oppure, per chi si ricorda l'università o la scuola, il mandarino aperto nell'ultima fila dallo studente che non vuol farsi scoprire e invece viene subito scoperto. Fra l'altro è interessante che venga scoperto come un'onda dagli studenti, nel senso che se lui è nella decima fila, cominciano quelli dalla nona, poi l'ottava e l'insegnante è l'ultimo effettivamente. Però è interessante come si propaghi questo profumo quasi come fosse un'onda: immagino proprio il sasso buttato nell'acqua e l'onda che si propaga. Oppure ci sono tanti altri esempi, come lo zucchero che si scioglie nell'acqua, la zolletta di zucchero che dopo un po' sembra scomparire nell'acqua e i bambini hanno le loro ipotesi e anche le loro spiegazioni sull'andamento di questi fenomeni: si va da "è una magia, è scomparsa" a "lo zucchero è diventato talmente piccolo che non si vede più perché si è rimpicciolito" o, ancora, "lo zucchero si è spezzato in tanti pezzettini ma i pezzettini sono così piccoli che non si vedono". E non è una cosa lontana dall'esperienza dei bambini il non vedere delle cose perché sono molto piccole: per esempio, le cose molto lontane sono piccole e non si vedono proprio perché sono molto lontane, quindi l'occhio non riesce più a percepirlle. Mi viene in mente una mostra che ho fatto in università che si chiamava "su e giù per le scale dimensionali": una delle esperienze che avevo proposto era mostrare un quadro puntinista a una certa distanza. Da lontano si chiedeva ai bambini "cosa vedi?" e vedevano un paesaggio. Poi piano piano si camminava e ci si avvicinava al quadro e si scopriva che le linee che sembravano continue in realtà erano discrete, quindi si rende plausibile che una cosa che a prima vista appare continua in realtà sia discreta. E poi i vari passaggi, a partire dalle lenti di ingrandimento fino ad arrivare al microscopio. Quindi sono i bambini stessi che, da un certo punto in poi, dicono "mah, guarda potrebbe essere che...". **Le ipotesi o le**





teorie vengono lasciate aperte finché non ci sono delle evidenze sperimentali che portano verso un'altra direzione e richiedono di abbandonare una strada ormai considerata poco coerente con la realtà.

Ormai siamo assolutamente consapevoli che anche bambini di età compresa tra i 3 e i 6 anni sono molto competenti: rispetto alle questioni scientifiche, hanno comunque delle competenze a prescindere dal fatto che qualcuno abbia fatto scienza con loro in maniera esplicita e intenzionale?



Di sicuro gli adulti hanno più conoscenze, hanno vissuto per più tempo e quindi hanno più esperienza del mondo. I bambini ne hanno certamente meno, ma **quello che sanno fare meglio rispetto agli adulti è imparare**; hanno una capacità innata e molto potente a imparare quello che sperimentano nel mondo. E siccome, specialmente nel caso dei bambini, fondamentalmente "fare scienza" è saper osservare, descrivere la realtà e farci un pensiero sopra, è evidente che un bambino che non fa in modo esplicito scienza a scuola comunque la sta facendo. I bambini sono immersi in una realtà e la osservano: chiunque abbia a che fare con dei bambini sa che una passeggiata che noi compiamo in dieci minuti loro la compiono in un'ora perché ogni foglia, ogni sasso è motivo di interesse. I bambini quindi sono molto bravi a osservare e sono molto bravi anche a descrivere la realtà: basta chiederglielo e verranno fuori descrizioni molto puntuali. Spesso nella scuola uno degli "errori" consiste nel fermarsi a questo punto, cioè si osserva la realtà, la si descrive eventualmente, ma poi ci si ferma lì: non ci si consente di chiedere ai bambini che cosa pensano di quel fenomeno che hanno osservato e descritto. Di fatto, un aspetto fondamentale della scienza sta nell'immaginare una possibile interpretazione che giustifichi quello che si è osservato: ad esempio, l'ombra dell'albero si sposta durante il giorno, l'abbiamo osservato, abbiamo anche visto quanto l'ombra diventa lunga e quanto diventa corta col passare delle ore o dei giorni, però "perché questo accade?". Chiedere "perché" non vuol dire aspettarsi una risposta del tipo "perché la terra gira" o "perché il sole si sposta", ma **come quei bambini si spiegano il fenomeno che hanno visto e descritto**. Non è detto che la spiegazione che i bambini danno sia quella universalmente accettata dalla comunità scientifica, ma è una loro visione del mondo. E, dal momento che sarebbe tanto utile partire proprio dalla visione del mondo dei bambini per fare scienza con loro, un primo passo potrebbe essere capire quale sia questa visione.



Mi veniva in mente, a proposito delle spiegazioni che i bambini si danno su quello che accade nel mondo, la contrapposizione che spesso invece caratterizza il nostro pensiero di adulti, ovvero quella tra scienza e fantastico.

Nella mia esperienza, succede che i bambini, una volta che li si pone di fronte ad un problema reale, cioè un qualcosa che è successo, magari inaspettato, sorprendente, spiazzante, tendono sempre, o comunque spesso, a rispondere in maniera oggettiva, cioè molto lontana dal fantastico, senza tirare in ballo fate o maghi. **Spesso siamo noi adulti che tendiamo a creare attorno a un fenomeno assolutamente reale questo mondo del fantastico**, perché pensiamo di semplificare la vita al

bambino. Ad esempio, mi vengono in mente alcuni testi per bambini che hanno la pretesa di essere scientifici, ma che invece passano informazioni scientificamente scorrette. Esempio classico: libro che parla delle fasi della luna, cioè del perché vediamo la luna in cielo con diverse forme. Di fatto, a seconda delle situazioni, quello che vediamo è un disco illuminato, oppure una falce, o un semicerchio: le spiegazioni possibili di questo fenomeno potrebbero essere "questo oggetto fisicamente cambia forma" oppure "è un oggetto che viene illuminato e c'è qualcosa che fa ombra per cui si vedono delle parti in ombra e delle parti in luce". Questa seconda spiegazione richiederebbe l'intervento di tre protagonisti, ovvero la sorgente di luce, ossia il sole, l'oggetto luna che viene illuminato e un terzo oggetto che interrompe, che blocca la luce del sole e impedisce che una parte della luna sia illuminata. In realtà, i protagonisti del fenomeno sono solo due, ossia il sole e la luna, ad eccezione del caso delle eclissi: la parte in ombra della luna è un'ombra creata dalla luna stessa. In questo libro avevo visto sole e luna che parlavano tra di loro e si raccontavano di come mai la luna apparisse in modi differenti, a seconda dei giorni dell'anno, e la risposta della luna era "io mi nascondo dietro alla terra, faccio capolino di tanto in tanto e quindi è la terra che, facendomi ombra, mi fa apparire più o meno illuminata". Questa è ovviamente una scorrettezza dal punto di vista scientifico, però è chiaro che la parte fantastica non è questa: secondo me, va distinto l'aspetto non corretto dall'aspetto fantastico. In questo caso, l'aspetto fantastico, che può tranquillamente non generare confusione nei bambini, è il fatto che la luna e il sole parlino. Nessun bambino crederà, dopo aver letto questo libro, che effettivamente il sole e la luna parlino come nessun bambino si aspetta che, camminando nel bosco, gli scoiattoli vadano a parlargli. Non rimarrà deluso da una passeggiata nel bosco perché nessuno scoiattolo gli ha parlato. Viceversa, in questo contesto, l'informazione scientifica scorretta è possibile che lasci una traccia.





Quindi l'uso che a volte, come adulti, facciamo del "fantastico", ovvero di sostituzione della spiegazione scientifica, non solo non è particolarmente utile ma rischia di essere anche dannoso?

Rischia di essere dannoso nel momento in cui, anche in buona fede, contribuisce a creare confusione nella testa dei bambini. È ormai assodato che i bambini sappiano saltare dal mondo fantastico al mondo reale in maniera molto agile, mantenendo sempre la consapevolezza del mondo in cui sono. Basta osservarli mentre giocano e magari partecipare al loro gioco, facendo finta di essere anche noi nel loro mondo fantastico: spesso ad un certo punto ci fermano e ci dicono "ma guarda che è uno scherzo", "ma guarda che è finta". Quindi sanno benissimo muoversi nel mondo della fantasia, però è un gioco e loro sanno benissimo che è un gioco. Noi invece, come adulti, a volte usiamo il mondo del fantastico per cercare di parlare il loro linguaggio. Poi, di fatto, **che cosa c'è di più sorprendente, di più fantastico nel vero senso della parola, che osservare dei fenomeni veri?** I bambini si stupiscono nel vedere cadere delle foglie, vedendo delle gocce di acqua sul tavolo o su materiali differenti, vedendo una zolletta di zucchero che si sgretola in un centimetro d'acqua. Quindi è già il mondo, la realtà di per sé, ad essere fantastica, ossia spettacolare, sorprendente. Ecco perché, soprattutto in questo caso, non andrei a costruire un mondo fantastico, dal momento che quello reale è già di per sé meraviglioso.

Probabilmente, l'idea che sta alla base di un certo modo di usare la sfera del fantastico è che per i bambini il mondo reale sia troppo complesso e debba essere semplificato.

Sì infatti. E invece loro non hanno difficoltà a vivere in un mondo complesso. Ad esempio, ho in mente un'attività che consiste nell'osservare delle gocce d'acqua su diverse superfici: **loro non hanno difficoltà a concepire il fatto che liquidi diversi, posti su superfici diverse, creino delle gocce diverse. Lo so che è molto complesso**, perché i materiali possibili sono tanti, i liquidi possibili sono tanti e quindi le forme risultanti sono veramente tantissime. Senza tener conto dei materiali che invece assorbono i liquidi e per cui non si creano gocce ma altre forme spettacolari come stelle, ragni, eccetera. Per esempio, pensiamo a una goccia d'acqua sulla carta assorbente no?

Certo.

I bambini non vedono difficoltà in questo, nel senso che sono abituati a descrivere quello che vedono e accettano la complessità del mondo. È difficile poi andare a creare una teoria unica che giustifichi tutti questi comportamenti. Ma non è detto che debbano farlo il minuto dopo o il giorno stesso: ci sarà tempo per poter creare collegamenti tra quel determinato fenomeno e tanti altri fe-





nomeni che vivranno nella loro vita. L'insegnante, invece, lo vede molto complesso – l'insegnante o l'adulto in generale – perché vuole arrivare alla spiegazione. E siccome non se lo sa spiegare, o comunque è troppo complesso da spiegare, forse è quasi meglio non osservarlo.

O darne una spiegazione fantastica.

O darne una spiegazione fantastica. Mi ricordo, ad esempio, un'esperienza con un'insegnante delle scuole medie. Si parlava di liquidi, solidi e gas e aveva appena finito di spiegare ai suoi studenti la distinzione tra i tre stati, usando la classica definizione del libro: il solido ha una forma propria, ha un volume proprio, è duro, indeformabile. Subito dopo aver dato questa spiegazione si rese conto che sulla cattedra c'era una pallina di pongo: mi ha confessato di averla vista, di essersi resa conto di non saper collocare quel materiale rispetto alla definizione appena fornita e di averla rapidamente nascosta. Evidentemente era più facile nascondere il pongo che non giustificare agli studenti "che cos'è? In che categoria lo mettiamo?" E quindi il paradosso è "nascondiamo o semplifichiamo delle parti di realtà per far sì che la realtà stessa si adatti alle nostre idee", quando invece "fare scienza" dovrebbe essere esattamente il contrario. Fare scienza significa, infatti, disporre di più pezzi di realtà possibili e cercare un'idea che ci consenta di interpretarli.

A proposito di questo, rispetto a tutto il lavoro che stai facendo nella formazione delle insegnanti, qual è la sfida più grande?

La cosa più difficile forse è l'arrivare a una disponibilità, a un'apertura da parte delle insegnanti: normalmente l'idea è avere in mente un punto d'arrivo, una programmazione dell'attività. Ad esempio, oggi l'attività consiste nello scoprire che certi oggetti galleggiano e altri no, per cui alla fine di quel tempo lì i bambini devono aver scoperto questa cosa. Un po' trascurando quelli che sono in realtà i desideri dei bambini, ma soprattutto le loro osservazioni. Poniamo che io abbia una vaschetta con dell'acqua e degli oggetti da buttare dentro per poi osservare se galleggiano oppure no: ovviamente in una situazione sperimentale i fenomeni coinvolti non sono solo quelli relativi al galleggiamento. Per esempio, c'è di mezzo l'assorbimento, il movimento dell'acqua, l'interazione dell'acqua con la luce, e quindi riflessi, colori, l'arcobaleno – diciamo così – che si produce dalla parte opposta della vaschetta, o i fenomeni di rifrazione per cui le figure sono deformate o moltiplicate dalla parte opposta della vaschetta. **Il rischio è che i bambini notino tutti o alcuni di questi fenomeni e l'adulto no**, per cui l'adulto vada a insistere e guidare – anche in una prima fase – solo nella direzione che si è prefissato. Quello che al bambino può passare è "la mia osservazione non ha valore, perché ho





fatto notare alla maestra l'arcobaleno al di là della vaschetta e lei mi ha risposto "sì, ma galleggia o no?". Oppure il bambino osserva come si bagna un oggetto e l'insegnante di nuovo riporta l'attenzione solo sul galleggiamento. L'implicito è che l'insegnante decide non solo quello che si fa, ma anche che cosa è importante e che cosa non lo è. E questo agli occhi di un bambino non è così gratificante. **Dal punto di vista più strettamente scientifico, dovremmo prima di tutto educare i bambini all'osservazione, che vuol dire cogliere tanti aspetti della realtà.** Successivamente ci si può concentrare su uno specifico aspetto: gli scienziati di fatto partono dal macro per poi andare verso il micro. Normalmente a scuola, invece, si tende a fare esattamente il contrario: si dà una spiegazione e poi si verifica sperimentalmente se la spiegazione è corretta o meno, chiamando quell'attività "esperimento". Ma un esperimento, per definizione, è un'attività che si esegue per verificare un'idea, cioè non si sa mai in partenza il risultato dell'esperimento. A scuola spesso il "fare scienza" è più che altro un "parlare di scienza" ed è comunque un ribaltare - non si sa bene perché - il modo in cui gli scienziati di fatto operano. Quindi, vogliamo fare scienza a scuola? **Guardiamo che cosa fanno gli scienziati e, nel nostro piccolo, cerchiamo di fare la stessa cosa che fanno loro.**

Rispetto a come lavorano gli scienziati, mi viene in mente tutta la questione del "fare gruppo": uno scienziato difficilmente è da solo.

Ai giorni nostri assolutamente sì. **Uno dei modi con cui possiamo lavorare per riprodurre quello che gli scienziati fanno è proprio il lavorare e imparare in gruppo.** Spesso abbiamo un'idea un po' particolare della scienza: se pensiamo agli scienziati, o meglio allo scienziato, l'idea che a molti viene in mente è quella di Einstein. Questo personaggio anziano, coi capelli bianchi e ovviamente non pettinati, un po' matto - tant'è che si usa l'espressione "scienziato pazzo" - con le provette in mano che mischia cose e che lavora da solo. Nella realtà le cose sono un po' diverse, a partire dalla questione dell'età, nel senso che se pensiamo a uno scienziato come Einstein, i suoi articoli più innovativi per cui prese il premio Nobel erano del 1905, quando aveva solo 26 anni. Quindi, innanzitutto è interessante vedere che spesso le scoperte più sensazionali sono state fatte da giovani. Poi, per quanto riguarda il lavorare da soli, questa è una cosa che specialmente ai giorni nostri non accade più: è molto lontana dalla realtà l'idea del singolo scienziato nel suo sgabuzzino che elabora una teoria scientifica. Attualmente i grandi progetti di ricerca sono condotti da gruppi di scienziati, soprattutto per quanto riguarda la fisica o l'astronomia, per cui si ha bisogno di macchine molto costose che sono gestite da più persone. **Una sezione di bambini della scuola dell'infanzia può essere vista come una piccola comunità scientifica,** che lavora su diverse tematiche e quindi



porta avanti diverse ricerche. I bambini hanno modo di confrontarsi, di esprimere le proprie idee, di confutare le idee degli altri, portando da una parte un ragionamento, dall'altra l'osservazione di un determinato fenomeno. La mentalità scientifica è quella per cui qualcuno fa un'osservazione, qualcun altro può non pensarla allo stesso modo e non è l'adulto che decide che cosa è giusto e che cosa è sbagliato, ma è – se possibile – l'esperienza, quindi l'esperimento. Ovviamente non tutto è sperimentabile in maniera semplice e immediata, ma gran parte della scienza che possiamo fare con i bambini di questa età assolutamente sì. E **quello che non riusciamo a sperimentare rimarrà come un'idea da sviluppare.**

Dicevi che una sezione di scuola dell'infanzia può comportarsi come una piccola comunità scientifica. Ti chiedo, a tal proposito, un'ultima riflessione sui bambini in gruppo e, in particolare, sulla differenza che ci può essere, ad esempio, tra un esperimento fatto in 25, in 15 oppure in 4 o 5.

Partiamo dalla prima fase dell'esplorazione scientifica, cioè quella che io chiamo il "pasticciamento". C'è una prima fase in cui si viene a contatto con un determinato fenomeno e l'idea è lasciare il bambino libero di fare le sue prove, cioè di variare le diverse variabili che gli vengono in mente. Tornando all'esempio sul galleggiamento, se ho una vaschetta e tanti oggetti non è detto che il bambino non provi a immergere nell'acqua tanti oggetti, in diverse posizioni, con una diversa velocità, cioè lanci l'oggetto o lo appoggi sul pelo dell'acqua, oppure prenda l'oggetto, lo spinga sul fondo e poi lo lasci andare. Tra l'altro, da una parte ci sono gli oggetti che galleggiano o vanno a fondo, ma forse sarebbe più corretto parlare di oggetti che vanno a galla o stanno a fondo. Perché, se prendo un pezzo di legno e lo metto sul fondo della vaschetta, lui torna a galla. Se invece prendo una barchetta e la appoggio sul pelo dell'acqua sta a galla, mentre se la metto sul fondo spesso rimane lì dov'è. Per cui, proprio in questa fase, in cui è indispensabile lasciare la massima libertà di agire, è chiaro che se intorno a una vaschetta sono presenti 20 bambini è molto difficile che tutti riescano a esercitare questa esplorazione: normalmente sono i 3-4 bambini che sono nei pressi della vaschetta a poter utilizzare gli oggetti come veramente credono. Gli altri bambini di solito si limitano a osservare, che è senza dubbio un altro modo per apprendere, ma non è esattamente quello di cui stavamo parlando. Oppure, in alcuni casi, l'insegnante li fa mettere in fila indiana e dà a ciascuno un tempo definito per provare: è un po' come avere una "libertà condizionata", in senso temporale, che di fatto non è sufficiente. Dunque, se è possibile – e dovrebbe essere possibile sempre – è importante dare l'opportunità a tutti i bambini di esplorare il fenomeno in maniera libera. Lo si può ottenere in



tanti modi: **quello più semplice e più efficace è creare un piccolo gruppo e mettere a disposizione del piccolo gruppo l'oggetto da esplorare.** In una sezione si potrebbero creare contemporaneamente tanti piccoli gruppi e poi scegliere, ad esempio, di far esplorare a ciascun gruppo lo stesso fenomeno. Anche perché poi, sempre facendo il parallelo tra azione dei bambini e azione degli scienziati, alla fine di questo momento di esplorazione i vari gruppi che hanno lavorato sullo stesso fenomeno potrebbero riunirsi e discutere tutti assieme su una questione comune.

Tra l'altro, dal punto di vista metodologico, questa è anche l'idea che sta alla base del progetto "Il Concilio dei bambini": affrontare la stessa questione all'interno dei diversi piccoli gruppi in cui il grande gruppo è stato diviso, per arrivare solo in un secondo momento a una decisione/soluzione condivisa.

Esattamente. Inoltre, quando si fa scienza la decisione condivisa può da una parte non venir fuori, dall'altra, se viene fuori, non è detto che sia quella giusta agli occhi dell'insegnante o quella accettata dalla comunità scientifica. **Però al momento si può tenere quella, nell'idea che non sia il punto di arrivo, ma un possibile ulteriore punto di partenza.** Quindi lasciamo ai bambini quest'idea, se non è pericolosa per loro, e avranno modo di elaborarla, modificarla, trovarne un'altra che interpreti meglio il mondo in cui vivono. Però se non li mettiamo nelle condizioni di esplorare il mondo è difficile che cerchino ed elaborino delle teorie veritiere sul mondo stesso.

Bene, grazie!

Grazie a te.





▲ intrecciare esperienze e nuovi percorsi

Scuole vive per un progetto che cresce nel tempo

di Silvia Cavalloro

"Ami la natura e credi che avere un pensiero per l'ambiente naturale a te vicino sia importante? Vuoi contribuire affinché la natura possa offrire spunti divertenti e utili? Allora puoi fare qualcosa...". È con questo invito, coinvolgente e diretto, che la scuola dell'infanzia di Tesero ha chiamato a raccolta tutti i cittadini per contribuire con fantasia e originalità ad arricchire uno spazio importante per la comunità, il bosco di Montebello. Il concorso - aperto a tutti, libero e gratuito come indicava il bando - è stato realizzato con il patrocinio del Comune di Tesero e con la disponibilità di quanti hanno dedicato energie e tempo per attivare la partecipazione di tutti e per coordinare gli aspetti organizzativi. L'invito era a **pensare, scrivere, disegnare**, progettare e proporre la propria idea scegliendo tra un'installazione artistica, una postazione scientifica, uno spazio-gioco da collocare nel lariceto, nella pineta o nella piazzetta del bosco.

Piccoli progetti crescono

L'idea nasce da lontano, da un percorso didattico che ha permesso di riscoprire un luogo caro alla comunità e vivo nel ricordo di molti genitori che ci giocavano da piccoli. "Se parli di Montebello - raccontano le insegnanti - tutti hanno un ricordo, ma poi il luogo, nel tempo, è stato abbandonato,



esperienze
e
progetti



Un'idea per Montebello

Ecco il premio in palio, promesso nel Post Scriptum del bando:

“Non ci sono premi per il vincitore del concorso: solo, e non è poco, la soddisfazione di veder realizzata la propria idea e, ciò che più conta, il grazie sincero e spontaneo dei bambini che ne potranno godere”

Le 10 postazioni di attività-gioco che puoi trovare a Montebello

1. Il bastone che cerca
2. L'inventa storie
3. I suoni del bosco
4. Il lariceto
5. L'osservatorio dei nidi
6. La zona per gli scavi
7. Il capanno di frasche
8. Il nido
9. Le rocce raccontano
10. Il trono del re del bosco

lasciato nell'incuria". L'attenzione educativa era quella di far vivere ai bambini la relazione con il bosco, promuovendo e diffondendo **valori, conoscenze e stili di vita orientati al rispetto del bene comune**.

Il progetto "Piccole guide per grandi scoperte", lanciato dalla Federazione in tutte le scuole associate, e il percorso di aggiornamento sull'educazione scientifica condotto dal prof. Francesco Betti, consulente della Federazione, hanno permesso a questa idea di arricchirsi di riflessioni e metodologie che hanno dato vita a una **progettualità articolata**, sviluppata nel corso di questi ultimi tre anni. I bambini hanno potuto esplorare questo spazio, coglierne i dettagli, conoscere gli animali e le piante presenti; hanno potuto sperimentare sentieri e percorsi alternativi, osservare il bosco da differenti punti di vista e ascoltare i suoni presenti nell'ambiente o provocati da loro.

Questo ha portato i bambini a progettare miglioramenti e nuove attività che a loro sarebbe piaciuto poter trovare a Montebello. Così, coinvolgendo i genitori, è stato possibile realizzare un itinerario osservativo interessante e divertente, di esplorazione sensoriale e di gioco, articolato in dieci postazioni dislocate nel bosco, permettendo così di riscoprire e ridare valore a un **luogo che è tornato oggi ad essere frequentato come spazio per picnic, feste di compleanno, incontri nel tempo**





“È qui che ho iniziato a uscire con i bambini e le maestre ed è qui che ho cercato e scoperto cose che attiravano la mia attenzione, che mi piacevano o che mi incuriosivano... È qui che ho imparato che il silenzio è importante se vuoi sentire la Natura e che bisogna sempre rispettarla”

Piccole guide per grandi scoperte: uno strumento per...

- documentare la nostra idea di infanzia, il nostro modo di stare con i bambini
- narrare l'attenzione al pensiero dei bambini ascoltandoli e facendo emergere i loro racconti
- comunicare il senso del percorso attivato
- accompagnare per condividere esperienze, per fare e pensare insieme ai bambini
- avviare momenti di scambio, di circolarità, di coinvolgimento

libero tra famiglie. Il bosco si è arricchito di capanne, luoghi protetti per nascondersi e giocare, o di punti osservativi per guardarsi intorno e scoprire piante e animali. In un'altra postazione, portandosi secchiello, paletta, lente di ingrandimento, carta e penna è possibile raccogliere campioni di terra o foglie, mentre dei tubi oscillanti nel vento danno vita a suoni diversi che possono anche essere prodotti da bambini con oggetti di varia natura. Ogni postazione è identificata da una targa in cui è spiegato il tipo di gioco o attività che si può fare e sono indicate alcune semplici regole di utilizzo. L'invito è ad abbracciare tronchi, cercare muschi e licheni, giocare con tessere di legno per inventare storie fantastiche sul bosco, scavare nella terra alla ricerca di cose interessanti e curiose.



Cittadinanza attiva per un'idea di bambino competente

Il progetto “Piccole guide per grandi scoperte”, che ha portato anche la scuola di Tesero alla realizzazione della guida “Alla scoperta di Montebello”, ha permesso ai bambini di raccontare il proprio territorio. Il percorso proposto si caratterizza e contraddistingue, infatti, proprio per la **centralità data al punto di vista del bambino, al suo sguardo** sul contesto nel quale vive la propria esperienza. Dimensione da abitare, fatta di luoghi, oggetti, costruzioni, ma anche e soprattutto di incontri, tempi e possibilità di stabilire e curare relazioni. **Un'esperienza di partecipazione attiva, questa, che ha visto i bambini implicati su più piani in un'interazione viva e costruttiva con il territorio.** Segno di ciò è anche il fatto che molte delle Piccole guide fin qui realizzate sono state scritte dai bambini per altri bambini con la realizzazione di mappe, piantine, descrizioni, anche grafiche e sonore, del territorio.

Altro significativo punto di forza è **l'attivazione di tutto il territorio e dei diversi soggetti che lo**



Progetti presentati al concorso "Un'idea per Montebello"

1. la casa sull'albero
2. l'albero sonante
3. i moduli del colore
4. osservando in silenzio il cielo
5. la brucomania
6. bacheche illustrative degli uccelli, fiori, piante presenti a Montebello
7. boscovivo
8. la piattaforma sull'albero
9. disegnare con il bosco
10. chiocciole nel vento
11. l'acchiappasuoni
12. il vecchio albero racconta
13. il piccolo forma il grande
14. idee per Montebello
15. bacheca storica
16. l'albero cotogno



abitano e lo gestiscono, come l'esperienza di Tesero, assieme a quella di tante altre realtà, testimonianza.

Tali itinerari esplorativi hanno inoltre favorito una riflessione sulla qualità dell'ascolto e dell'attenzione verso i bambini da parte della comunità, facendo crescere consapevolezza verso **l'idea di un bambino competente**, in grado di cogliere diversificati aspetti della realtà con molti più elementi e vivacità progettuale di quanto gli adulti si rappresentino.

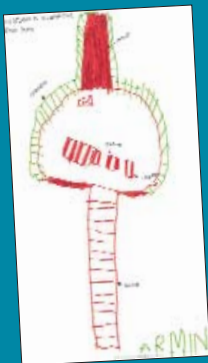
Verso una progettualità allargata

Quest'esperienza è un esempio significativo di come i progetti promossi in tutto il Sistema, se accolti e reinterpretati in maniera originale da ciascuna scuola, possono crescere e dare valore all'esperienza di ognuno. Dalla progettualità iniziale, partita come contesto di apprendimento rivolto ai bambini, l'esperienza si è allargata coinvolgendo i genitori nel curare finestre di approfondimento a scuola e nel realizzare le postazioni nel bosco. In seguito l'organizzazione del concorso ha permesso di estendere a tutta la comunità l'interesse e la voglia di **partecipare alla riqualificazione di un luogo che è stato oggi restituito a tutti**.

Sedici i progetti presentati che sono stati esposti in una mostra aperta al pubblico grazie alla disponibilità delle insegnanti – che hanno realizzato anche tutti i cartelloni con le idee in concorso – delle ausiliarie, di soci e genitori della scuola dell'infanzia. Prezioso e qualificante il sempre costante accompagnamento della coordinatrice, Tiziana Ceol, che ha seguito il progetto in ogni passaggio. Coinvolgente l'idea di offrire, all'interno della mostra, l'opportunità di **partecipare a laboratori gestiti dalle insegnanti che hanno arricchito la mostra** di un'occasione in più per sostare e condividere. Per scegliere il progetto da realizzare è stata costituita una commissione che ha tenuto conto anche delle scelte indi-



Perché realizzare questa piattaforma?
 "Perché ai bambini piace stare in alto" Fabian
 "Per osservare gli uccelli e giocare a casetta"
 Armin

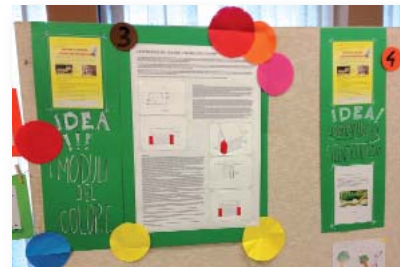


"Questo progetto permette di cogliere il vero valore aggiunto di una scuola che vive nella Comunità, che ne valorizza il territorio, che coinvolge l'amministrazione e attiva la partecipazione non solo dei genitori dei bambini frequentanti, ma anche di persone che non sono direttamente legate alla scuola dell'infanzia".

Gianpietro De Zolt
 presidente della scuola equiparata dell'infanzia di Tesero

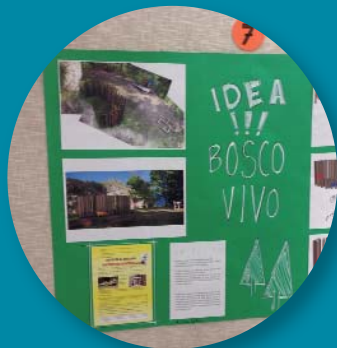
cate dai visitatori della mostra che hanno espresso le loro valutazioni. Vincitore del concorso l'idea della piattaforma sospesa sull'albero. "La nostra idea per Montebello – hanno detto Armin e Fabian, i due bambini ideatori del progetto – è quella di realizzare su di un larice una piattaforma di osservazione o una casetta. L'importante è che i bambini la possano utilizzare senza farsi male. Pensavamo di fare una specie di scala a chiocciola che sale lungo il tronco e in cima alla scala una piattaforma".

Grazie a questo progetto molti hanno riscoperto e dato valore alla presenza della scuola dell'infanzia, alla vitalità che ha saputo portare. "Ci siamo sentite più coinvolte – hanno raccontato le insegnanti – e il nostro gruppo professionale, insieme al personale ausiliario, ne è uscito consolidato. Con il senno di poi, ci rendiamo conto che a piccoli passi abbiamo realizzato una cosa grandiosa: abbiamo fatto lavorare volontari, genitori, persone della comunità che prima non si erano mai impegnate con la scuola. Abbiamo creato occasioni di incontro, di valorizzazione di luoghi ed esperienze,



abbiamo aperto pensieri e ci siamo aperte noi a tante persone. Abbiamo creato legami. Adesso le persone ci aspettano per nuovi progetti, ci fermano per strada e ci chiedono quale sarà la prossima attività che farà la scuola, perché vogliono partecipare".

Risvegliare il desiderio di partecipare, riscoprire l'importanza delle istituzioni che operano all'interno della comunità, come la scuola dell'infanzia, e che ci siamo un po' tutti abituati a dare per acquisite, sono state quindi importanti dimensioni, riattivate anche grazie al **lavoro nel territorio e in**



sieme ad esso che la scuola ha saputo promuovere. È come se, a distanza di anni, la scuola restituisse alla comunità il dono e il mandato ricevuto in passato che ha permesso a questo servizio di consolidarsi e di crescere nel tempo. Nella complessità dell'oggi, infatti, la scuola è chiamata a uscire, a connettersi, a creare opportunità per tutti di intrecciare relazioni, valorizzare competenze, risvegliare socialità.

"Un altro aspetto interessante – ha sottolineato ancora un'insegnante – è che questo progetto **ha promosso un'idea di infanzia differente, con la quale le persone hanno poca familiarità**. In molti ci hanno detto che non avrebbero mai creduto che i bambini potessero avere idee così attente e originali, che fossero così competenti nell'osservare dettagli e nel lavorare insieme".

E in effetti è questo un altro aspetto centrale dei progetti promossi dalla Federazione, in stretto collegamento con quanto agito in formazione e nell'accompagnamento alla progettazione di scuola: la valorizzazione delle competenze dei bambini in un'idea di infanzia che li vede **capaci e curiosi, desiderosi di imparare e di portare il proprio contributo alla costruzione della conoscenza insieme agli altri**, capaci di agire una sempre maggiore e consapevole autonomia, se sostenuti da una scuola che sa costruire contesti, occasioni, esperienze di apprendimento che valorizzino queste dimensioni.





▲ la merenda educativa

Un tempo di tranquillità per incontrarsi
e condividere tematiche educative

di Roberta Bertolas

La Federazione provinciale Scuole materne da sempre pone grande attenzione alla relazione scuola-famiglia e promuove incontri di approfondimento e iniziative **per sostenere la genitorialità e la partecipazione attiva alla vita della scuola.**

Lo scorso autunno, all'interno del percorso di formazione dei coordinatori, luogo privilegiato per condividere attenzioni in merito alla proposta educativo-didattica delle scuole, si è ritenuto opportuno riflettere sull'importanza di **approfondire e sviluppare alcune modalità** per sostenere e promuovere la partecipazione dei genitori e dei volontari.

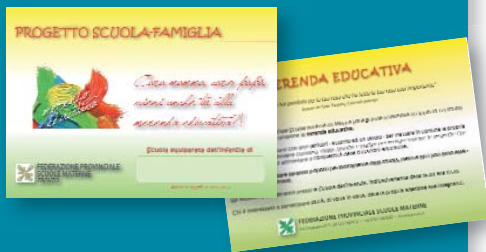
Nell'ambito di questo percorso di formazione un gruppo di coordinatori ha pensato e progettato una nuova modalità di incontro per i genitori dei bambini iscritti nelle 135 scuole associate.

La proposta è quella di incontrare piccoli gruppi di 5-10 genitori invitandoli a scuola per condividere una merenda, discutendo di temi legati all'educare e al ruolo dei genitori in uno spazio raccolto e ospitale.



esperienze
e
progetti





Dagli Orientamenti dell'attività educativa della scuola dell'infanzia

“Il compito educativo coinvolge con assoluta priorità la famiglia quale luogo primario di crescita e di sviluppo ma anche, e soprattutto, per la specificità delle sue relazioni formative. L'indispensabile collaborazione dei genitori e degli adulti più prossimi o comunque responsabili apre una circolarità di comunicazione della scuola con l'ambiente più immediato di vita dei bambini”.

Questi gli obiettivi che hanno mosso l'idea: **creare una situazione di incontro diversa** dalla classica serata di approfondimento, pensando a **un tempo informale e di tranquillità per dare la possibilità alle famiglie partecipanti di dar voce alla loro esperienza genitoriale, alle loro storie, alle loro testimonianze**. Un tempo informale che consenta di fare nuove conoscenze e di incontrare nuove famiglie, un'occasione per socializzare con gli altri genitori che, spesso troppo velocemente, si incontrano quotidianamente nel salone della scuola.

Le prime esperienze itineranti

Il progetto ha preso avvio la scorsa primavera e ha coinvolto, in una prima fase di sperimentazione, le scuole dell'infanzia di Bondone, Castello di Fiemme, Cavendine, Cles, Dimaro, Ponte Arche, Riva - Rione Degasperi e Volano, per poi coinvolgere anche Fornace, Malè, Mezzolombardo, Ronchi e Vermiglio.

Gli incontri pomeridiani, con orari flessibili e situati, si sono tenuti nelle sezioni o nei saloni delle scuole in un clima sereno e informale. L'incontro veniva aperto dal coordinatore assieme a un collega o a un coordinatore del Settore Ricerca, Formazione e Servizi pedagogici, che fungevano in quell'occasione come figure di riferimento rispetto al tema proposto.

Sia prima che dopo l'esperienza, un'attenta riflessione si è posta rispetto al **ruolo di questa figura esperta** che non voleva e non vuole essere connotata come colei che possiede più risposte rispetto ai genitori, ma come mediatore e come facilitatore della comunicazione, offrendo talvolta riferimenti teorici e spunti pratici.

Si è pensato, inoltre, di **coinvolgere anche il personale, sia ausiliario che insegnante**, dando a que-





st'ultimo, talvolta, un ruolo di documentazione e di aggancio pratico alle varie esperienze che i bambini vivono quotidianamente all'interno delle nostre scuole.

Genitori, coordinatori, insegnanti, ausiliari insieme per creare una rete di discussione rispetto ad alcune tematiche educative, con la consapevolezza che dai momenti di incontro e confronto si possono portare a casa suggerimenti utili e spendibili nelle comuni pratiche educative familiari.

Anche i membri dei Consigli direttivi e dei Comitati di gestione sono stati invitati a partecipare all'esperienza della "Merenda educativa" in quanto persone attente e coinvolte rispetto alle varie proposte educative.

Infatti è importante sottolineare che i vari incontri prendono avvio dal presupposto che **tutti noi, nei nostri diversi ruoli, siamo esperti in educazione.**

In questa prima fase di sperimentazione si sono proposte tre tematiche educative che richiamano spesso grande interesse nei vari incontri con i genitori: l'alimentazione, la figura del padre e il rapporto con i bambini, tv e mass media. *In itinere* poi i genitori hanno voluto sviluppare la discussione in merito a tematiche anche diverse da quelle inizialmente ipotizzate dal gruppo di lavoro. In alcuni casi, infatti, hanno ritenuto interessante discutere e confrontarsi, ad esempio, rispetto alla tematica delle regole. Pas-

saggio questo che ha visto i genitori farsi promotori dei temi da approfondire, aspetto che il gruppo di lavoro dei coordinatori ha valorizzato considerando un punto di forza la partecipazione attiva e dinamica delle famiglie all'interno dei vari gruppi di "Merende educative".

È utile sottolineare inoltre, che, per dare spunto alla riflessione e alla discussione è stato utilizzato **l'albo illustrato, un ausilio prezioso che ha reso più dinamica e interessante la conduzione della discussione tra i partecipanti.**

Infine, al termine di ogni incontro si è chiesto ai genitori di **lasciare un pensiero libero e anonimo, per poter documentare l'incontro, per lasciare traccia dell'esperienza effettuata** affinché anche gli altri genitori della scuola avessero la possibilità di entrare un po' di più nello specifico del progetto. A questo proposito le insegnanti hanno documentato le varie merende nei saloni e nelle bacheche di entrata delle scuole.

Da un confronto sui vari percorsi è emerso come la **documentazione sia stata uno strumento utile per avvicinare altri genitori** a questa esperienza.



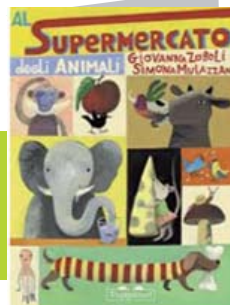
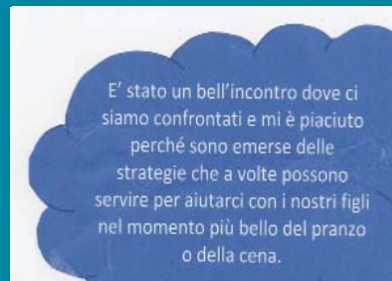
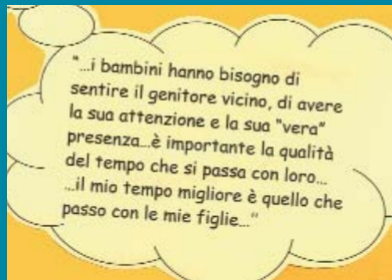
SEMPRE STIMOLANTE
SENTIRE ALTRI PUNTI
DI VISTA ..
SU ARGOMENTI/TEMI
CHE CI "TOCCANO"
DA VICINO!



Co-costruire strategie educative: l'esperienza continua

Con l'inizio di questo anno scolastico altre realtà hanno voluto prendere parte all'iniziativa coinvolgendo i genitori interessati e motivati ad affrontare nuove tematiche.

Uno degli aspetti più interessanti del progetto, punto di forza che sostiene la validità di questo tipo di incontri tra genitori, è il fatto di considerare questo tempo come **luogo dove intenzionalmente si costruisce una pista di senso comune**, dove l'esperienza di ogni partecipante possa divenire spunto e linfa per condividere dubbi, curiosità, bisogni e magari per **trovare insieme le strategie che possono aiutare ad affrontare la complessità delle situazioni**. Le varie merende sono state organizzate con la presenza di **un numero ristretto di genitori**. Anche questo aspetto sembra essere stato un punto di forza in quanto tutti i partecipanti hanno avuto la possibilità di apportare il proprio contributo personale, dando voce alla propria esperienza.



I vari albi illustrati utilizzati durante le "Merende educative"



▲ viaggi di continuità

Gruppo di lavoro sulla continuità tra scuola dell'infanzia e scuola primaria - Circolo di Primiero



esperienze
e
progetti



di Daniela Dalcastagnè

La consapevolezza del valore pedagogico del percorso di continuità/discontinuità che ogni bambino compie comporta la necessità di un confronto tra professionisti che seguono la sua crescita educativa. Nel Circolo di Primiero i referenti della Federazione provinciale Scuola materne, del Servizio Istruzione della Provincia Autonoma di Trento, dell'Istituto Comprensivo di Tonadico e dell'Istituto Salesiano "Santa Croce" hanno costituito, a partire dall'anno scolastico 2010/2011, un gruppo di lavoro per ripensare e riprogettare la continuità educativa attraverso un percorso di confronto e di condivisione tra le insegnanti delle scuole dell'infanzia e delle scuole primarie del territorio. Partendo dalla necessità di acquisire una **maggiore consapevolezza delle implicazioni** legate al passaggio del bambino da un'istituzione all'altra, sono stati realizzati - durante l'anno scolastico 2010/2011 - tre incontri nei quali le insegnanti si sono confrontate su come favorire e sostenere il passaggio di ciascun bambino dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria con l'obiettivo di garantire a ognuno il pieno riconoscimento del percorso formativo maturato.

Aprire il confronto per una rinnovata progettualità

Il percorso realizzato ha portato all'**individuazione di criteri e modalità condivise** per il passaggio di informazioni (sulla base delle schede proposte dall'Iprase) relative alla specificità della scuola



dell'infanzia, al progetto educativo-didattico, alla metodologia, al percorso svolto dal gruppo di bambini di cinque anni e al profilo individuale di ciascuno. L'anno scolastico 2011/2012 ha visto il gruppo di lavoro impegnato nel discutere come progettare significative esperienze di continuità che siano espressione di un nuovo raccordo tra le istituzioni, di proficue occasioni di crescita reciproca e di innovative forme di compartecipazione alle attività didattiche. Nel primo incontro lo psicologo, dott. Giuseppe Disnan, ha promosso un confronto sul significato delle esperienze di continuità e sulla necessità di maturare una consapevolezza sulle differenze e sulle specificità che fanno parte della natura educativa dei diversi gradi di istruzione, nella convinzione che la continuità del processo educativo non significa né uniformità né mancanza di cambiamento; ma consiste piuttosto nel considerare il percorso formativo secondo una logica di sviluppo coerente, che valorizzi le competenze già acquisite dall'alunno e riconosca la specificità e la pari dignità educativa dell'azione di ciascuna scuola nella dinamica della diversità dei loro ruoli e funzioni (Circolare ministeriale n.339 del 1992).

Professionisti in rete

Le insegnanti hanno discusso su come **costruire una rete tra adulti per dare senso e significato alla continuità**, su come dare il giusto spazio alla storia di ogni singolo individuo e alla storia del gruppo e su come coinvolgere le famiglie. Nei successivi incontri la dott. Silvia Cavallero, del Settore Ricerca, Formazione e Servizi pedagogici della Federazione provinciale Scuole materne, ha posto l'attenzione sull'importanza di progettare **percorsi di continuità che nascono da scelte educative condivise**, da iniziative di raccordo tra scuola dell'infanzia e scuola primaria. Si è parlato di "viaggi" di continuità che coinvolgano i bambini in incontri positivi con il "nuovo", attraverso esperienze di collaborazione e socializzazione, di confronto e interazione con altri bambini e con nuove figure educative. "Viaggi" che portano a scoprire ambiti diversi di conoscenza. Le riflessioni emerse all'interno del Gruppo di lavoro hanno condotto all'elaborazione di un documento condiviso da tutti i soggetti coinvolti, che definisce criteri e modalità per l'attuazione di futuri progetti di continuità. Il percorso ha dato la possibilità di affrontare problematiche e questioni educative e ha soprattutto permesso l'instaurarsi di un proficuo dialogo tra le insegnanti dei diversi gradi di scuola, rispondendo alla necessità di costruire una rete tra professionisti nell'ambito educativo.



dalle
scuole

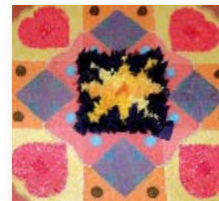


L'Ojo de Dios, l'occhio di Dio, appartiene alla tradizione dei nativi del Messico. Si racconta che è il padre a farlo alla nascita del proprio figlio, in segno di protezione, aggiungendo un nuovo colore per ogni anno di vita del bambino. Si realizza intrecciando fili colorati su bastoncini di legno, disposti a croce.

● MOLLARO, SEGNO, TAIÒ R...angoli d'autunno

Questo progetto è stato pensato all'interno delle iniziative legate all'anno europeo dell'invecchiamento attivo e della solidarietà tra le generazioni ed è stato coordinato da Marina Argenti – musicaroterapeuta e formatrice che da diversi anni collabora con la Federazione provinciale Scuole materne – insieme all'insegnante Alessia Bergamo. Esso si è posto in continuità con un progetto laboratoriale realizzato nel corso dell'estate con la casa di Soggiorno Anaunia di Taio, nel quale è stata realizzata la mostra "I colori della vita", collegata al progetto di laboratorio con bambini e anziani sulla tessitura del manufatto "Ojo de Dios".

Gli obiettivi principali erano quelli di **diffondere il valore del patrimonio culturale dell'anziano, integrandolo con la creatività delle nuove generazioni, per costruire una società più solidale.**



Prima di addentrarci nell'esperienza e dare la parola ai protagonisti che hanno dato vita al progetto, è necessario approfondire il significato, la vera essenza, dei **rangoli**. Parlare di *rangoli* significa parlare di una tradizione molto antica per valorizzarne i saperi. I *rangoli* sono disegni fatti a terra davanti alla porta di casa dalle donne, come segno di accoglienza, durante alcune festività religiose indiane. Hanno modelli e colori che sono specifici per ogni regione. La maggior parte dei disegni sono circolari a simboleggiare un senso di infinità del tempo. Simboli celesti come il sole, la luna e gli altri segni zodiacali si alternano a motivi geometrici formati con punti e linee che danno vita a forme complesse. Essi **possono essere frutto della creatività individuale oppure possono rappre-**



Il progetto "R...angoli d'autunno" ha dato la possibilità a bambini e anziani di incontrarsi.

L'iniziativa è stata occasione per raccontarsi esperienze, scoprire il nuovo, esplorare, scambiarsi sguardi, sorrisi e gesti per creare insieme legami.

Pensiamo infatti che da questo incontro possano scaturire valori educativi per i più piccoli e motivi di benessere esistenziale per gli ospiti!

Le insegnanti della scuola dell'infanzia di Segno



sentare un momento di partecipazione della comunità, quando ci sono molte persone che lavorano insieme, per giorni, a un unico disegno.

Tra le materie utilizzate, la farina di riso o pasta di riso, segno di prosperità, mentre lo sfondo dei dipinti è essenzialmente di colore bianco. Il bianco è un simbolo di pace, purezza e tranquillità, il giallo è simbolo di prosperità, il rosso vermiglio è infine considerato di buon auspicio.

Questo tipo di attività è stato proposto all'interno del percorso che ha permesso di fare incontrare la vitalità dei bambini con l'esperienza degli anziani.

Gli ospiti della Casa di soggiorno Anaunia hanno così realizzato i loro *rangoli* su cartone o polistirolo (a seconda del materiale usato) in piccoli gruppi, insieme ai bambini, famigliari, assistenti e volontari. I lavori di forma quadrata o circolare della misura di circa un metro, sono stati esposti in una mostra artistica aperta a tutta la comunità, in occasione della quale dopo un incontro iniziale di presentazione del percorso, è stato proposto un piccolo laboratorio per insegnanti e personale dell'animazione con lo scopo di far capire l'essenza di questa proposta.

Marina Argenti spiega così il significato del progetto che ha fatto incontrare bambini, anziani e comunità: "L'autunno è la stagione che tradizionalmente si associa alla vecchiaia... ma è invece anche la stagione più ricca di sfumature dal punto di vista dei colori, ma non solo. La luce è dorata, le foglie cadute degli alberi creano variopinti tappeti cromatici... È a questo che ci si è ispirati in questo percorso, invitando ad accogliere il domani, con disponibilità, speranza e fiducia nella vita".



"Abbiamo colto con entusiasmo le nuove tecniche creative. Meraviglia e stupore ha suscitato nei bambini l'uso dei materiali naturali e del colore come elemento di cambiamento, durante il laboratorio. Le sensazioni tattili dei materiali hanno offerto ai bambini nuove piacevoli percezioni ed emozioni. I bambini hanno manifestato grande entusiasmo nel poter esporre le loro "opere" alla mostra presso la Casa di riposo, mostra che ha visto una grande partecipazione".



dalle
scuole



● STORO Fare memoria per aprire al futuro

“Ricordare i benefattori della nostra comunità, **perché il passato e la storia** (anche la piccola storia che non si legge sui libri di scuola) **non passino inosservati**”. È con questo spirito, rappresentato dalle parole del sindaco di Storo, Vigilio Giovannelli, che la scuola equiparata dell'infanzia ha ricordato il 50° anniversario dell'intitolazione della materna a Isidora Cima. Fu infatti nel 1960, in occasione dell'inaugurazione della nuova sede, che alla scuola venne dato il nome della figlia del dottor Cima, il quale, offrendo alla comunità un'ingente donazione, volle in questo modo ricordare la figlia Isidora.

La scuola esisteva tuttavia già da trent'anni. Era stata inaugurata nel 1930 e appena aprì la sua prima sede presso il Palazzo Del Doss, significativamente ristrutturato per il nuovo utilizzo, accolse ben





130 bambini. L'allora Podestà di Storo vedeva così realizzato il suo più caro progetto: alleviare i disagi che le donne del paese, quasi tutte contadine, dovevano affrontare per portare con sé, nel quotidiano lavoro dei campi, i numerosi figli.

Ricordare oggi lo spirito iniziale che diede vita alla nascita della scuola non è volto unicamente alla valorizzazione di gesti di generosità e di attenzione sociale che hanno radici nel nostro passato, ma vuole anche essere **occasione per aprire prospettive**, per sostenere e promuovere in ciascuno di noi oggi, nelle nostre comunità, la capacità di **alimentare e mantenere vitale l'attenzione alle attese, alle domande aperte, ai bisogni che la società nel suo complesso e le singole realtà nel loro specifico esprimono**.

Dopo la celebrazione della S. Messa che ha aperto, il 18 novembre, la giornata di festa, il concerto della Banda Sociale di Storo ha accompagnato i numerosi partecipanti fino al momento dedicato alle autorità che sono intervenute numerose, tra le quali il Presidente della Federazione, Giuliano Baldesari, che ha sottolineato l'importanza di appartenere a un Sistema che permette di creare rete e sinergia tra le varie realtà sul piano della progettualità e della qualità dell'offerta educativa. Inoltre poi **l'intervento del presidente della scuola, Stefano Fiorino**, ha permesso di ricordare la presenza si-

gnificativa negli anni delle Suore Sacramentine di Bergamo, alcune delle quali presenti alla celebrazione insieme ai discendenti del dott. Cima, come l'impegno di tanti volontari - soci, genitori e presidenti - succedutisi negli anni. Costante inoltre il ricordo di come, in numerose circostanze che hanno visto la scuola in difficoltà, la comunità abbia sempre risposto dando, in base alle capacità e possibilità economiche di ciascuno, il proprio contributo concreto per garantire la possibilità di continuare a offrire un servizio vitale per tutti.

Dopo un momento di intrattenimento offerto ai partecipanti dai bambini accompagnati dalle loro insegnanti, la mattinata si è conclusa con un rinfresco preparato anche con la collaborazione della cuoca e delle inservienti della scuola.



dalle
scuole



● POVO Il giardino rinnovato

Una bella sorpresa ha accolto bambini e insegnanti alla riapertura della scuola di Povo. **Una parte dell'area esterna, finora chiusa e inutilizzata, è stata riqualificata** permettendo nuovi ambienti di gioco e uno spazio adeguato per la sosta dello scuolabus. Inoltre è stato creato anche un parcheggio per disabili e una zona per lo scarico merci.

Ecco la descrizione degli spazi attraverso la voce di una delle insegnanti della scuola, Giulia Bertotti. "Sul lato est della scuola sono state eliminate tutte le strutture non adatte

ai bambini; è stato realizzato **un prato con alcune piante**, tra le quali un bellissimo corbezzolo; parte della pavimentazione è costituita da **un percorso tattile**, fatto di materiali diversi (legno, ciottoli, erba...). Una zona presenta poi una pavimentazione **a piastre di materiale morbido**, che si presta alla creazione di un laboratorio all'aperto.

Ma la caratteristica più evidente è **un lungo muro, sinuoso e dipinto di azzurro**, che si snoda lungo tutto il giardino, dandogli quasi l'aspetto di un labirinto, nel quale si aprono passaggi, oblò, finestrelle, che offrono ai piccoli l'opportunità di divertirsi e di fare tante scoperte.

Gli spazi esterni non sono un "di più" rispetto all'edificio scolastico, ma ne fanno parte integrante e rappresentano anche un aspetto importante del progetto educativo. Essi sono un luogo amato dai bambini e permettono una molteplicità di esperienze insostituibili. I bambini hanno infatti un'ulteriore e ricca possibilità di imparare a conoscere meglio le proprie possibilità e a organizzarsi





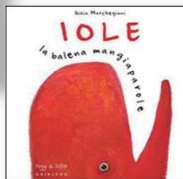
dalle
scuole

nello spazio; possono stare a contatto con alcuni elementi naturali, che sollecitano la loro curiosità e lo spirito di osservazione; possono sperimentare il fascino del gioco in gruppo, variando il proprio ruolo all'interno di esso.

Poter disporre di spazi esterni pensati per i bambini è quindi **un sicuro arricchimento dell'offerta formativa della scuola**.

Anche per questo, a partire dalla presenza di questo nuovo ambiente nella realtà scolastica, le insegnanti hanno deciso di dedicare durante l'anno scolastico una particolare attenzione al mondo della natura, utilizzando i materiali che essa ci offre come stimoli per nuove scoperte e per apprendimenti significativi".





la grande fabbrica delle parole

Agnès de Lestrade e Valeria Docampo. Edizioni Terre di Mezzo, 2010

Iole la balena mangiaparole

Gioia Marchegiani. Gribaudo Editore, 2012

a cura di **Marzia Saglietti**

Provare per credere. Le parole scritte sono oggetto di attenzione preziosa da parte dei bambini, sia che sappiano decifrarle, sia che siano ancora nella fase di scoperta non solo del loro utilizzo, ma anche della loro "forma".

La grande fabbrica delle parole introduce la scritta come parte di una cultura più complessa che usa la compravendita come strumento di sussistenza; le parole diventano così uno strumento di scambio, di baratto, di riciclo e di scarto che le famiglie utilizzano a seconda delle loro capacità. Il bambino protagonista della storia, Philéas, ne ha poche a disposizione, ma le tiene in serbo per i sentimenti importanti.

Iole, la balena mangiaparole usa invece le parole per nutrirsi al posto del plancton. Sono le opere di un poeta navigatore a darle vita e a permetterle di potersi relazionare con le altre creature marine a cui canta liriche e narrazioni. Finché un giorno il poeta scompare e gli animali sottomarini devono trovare una soluzione per "curare con le parole" la loro balena triste



Le parole in tasca: letto - scrittura

Il riferimento principale alla letto-scrittura sono i lavori di Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985) che, insieme a Olson (1979) e Pontecorvo, hanno messo a tema come la cultura scritta sia diversa da quella orale, predisponendo diversi modi di conoscere, organizzare le competenze, creare artefatti e possibilità interattive distinte rispetto alla lingua parlata. La lingua scritta come processo di costruzione da parte del bambino attiva capacità di costruzione di ipotesi, di interpretazioni e possibilità che gli adulti spesso non tematizzano come a se stanti e che meritano invece una considerazione specifica.

idee
per
crescere





(praticamente si fanno psicologi *ante litteram*).

Ho provato questi due albi – il primo particolarmente interessante per la tematizzazione delle parole come “bene” e il secondo che riflette su come queste contribuiscano a costruire relazioni – con bambini di 2 e 3 anni, che mi hanno dato il permesso di poter raccontare che cosa è successo. Abbiamo inventato un gioco che tuttora funziona: a casa vengono nascoste delle scritte (di parole inventate o reali) e i bambini devono cercarle. Una volta trovate e sviluppate le loro ipotesi sul significato e sull'utilizzo delle scritte, i bambini chiedono a un adulto di leggerglielie. Si mettono in ascolto, proprio come i personaggi della grande fabbrica delle parole, che chiudono gli occhi e “assaporano” il gusto delle parole. È questa solo una limitata esperienza che fa parte di un insieme di giochi, discussioni e azioni possibili a partire da questi albi (corsi di scrittura creativa per i più grandi, discussioni sulle scritte che i bambini trovano sui giornali, ipotesi interpretative) in linea con le esperienze di accostamento alla lingua scritta che le teorie psicologiche e pedagogiche ormai da trent'anni promuovono.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Ferreiro, E., Teberosky, A. (1985). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti.

Formisano, M., Pontecorvo, C., Zuchermaglio, C. (1986). *Guida alla lingua scritta*. Roma: Editori Riuniti.

Pontecorvo, C., Morani, R., Rossi, F. (2009). *Altro che storie! - Pratiche di lettura a scuola* (CD ROM + libro). Roma: Infantiae.Org™.

Rossi, F. (2005, a cura di). *Bambini e lingua scritta nella scuola dell'infanzia* (CD-Rom + Libro). Roma: Infantiae.Org™.

