



AltriSpazi abitare l'educazione

RIVISTA TRIMESTRALE

n. 8 - agosto 2014



crescere grazie alla
formazione

valutare per dare
valore e per innovare



sostenere professiona-
lità integrate

la formazione del personale
ausiliario



formulare ipotesi e pro-
gettare insieme

esperienze di educazione
scientifica



direttore

LUCIA STOPPINI

direttore responsabile

SILVIA CAVALLORO

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

comitato editoriale

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

hanno collaborato a questo numero


**MONICA ANDREOZZI, DORIANA ARTINI
MARIA LETIZIA BERTI, ROBERTA BERTOLAS
VIVIANA BORATTI, LIANA COMAI, CECILIA DONINI
FLAVIA FAVERO, LUISA FONTANARI
MARIA PIA GOBBI, MARIANGELA SIMONCINI
ERINA ONORATI, CHIARA TONIDANDEL**

grafica

VINCENZO TADDIA

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

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

 questo periodico è associato all'Unione Stampa Periodica Italiana

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

TRENTO UNOEDIZIONI

sommario - sommario

sommario

editoriale

■ dare valore per creare valore

primo piano

■ valutare la formazione

l'intervista

■ a colloquio con Penny Ritscher

esperienze e progetti

■ cuochi e operatori d'appoggio in formazione
■ piccoli scienziati crescono

dalle scuole

■ torbole: fare scuola al museo
■ telve: progettare insieme nuovi spazi per la scuola
■ susà: quando l'inclusione nasce in cucina

idee per crescere

■ quando sono nato



editoriale

dare valore per creare valore

di Lucia Stoppini

Rileggere il lavoro di indagine sulla valutazione della formazione realizzato nel 2010 e presentato al convegno "Valutazione e generazione di valore" - svoltosi a Trento nel mese di novembre 2010 nell'ambito delle iniziative promosse dalla Federazione in occasione del suo 60° compleanno - aiuta a rimettere a fuoco da un lato l'importanza che quel lavoro ha avuto per ridefinire le principali linee di indirizzo e di sviluppo della formazione del personale insegnante delle scuole associate, dall'altro l'attualità di alcuni **snodi fondamentali affrontati allora e che, ora, vengono ripresi e approfonditi all'interno del più ampio, articolato, complesso impegno di co-costruzione del Bilancio sociale della Federazione e del Sistema** [cfr Stoppini, L. (2014). "Il bilancio sociale: un processo che guarda al futuro". In *AltriSpazi: abitare l'educazione*, n. 6, pag. 3-4 e Cavalloro, S. (2014). "A colloquio con Michele Andreaus, *ivi*, pag. 22-25].

Ce lo diciamo sempre, nelle diverse situazioni e nei vari contesti istituzionali e professionali, che il primo passo per valorizzare la qualità del servizio che il nostro Sistema offre alle singole comunità e alla comunità trentina tutta è leggerla, interpretarla, valutarla, questa qualità; per conoscere ed evidenziare in maniera attenta e consapevole - responsabile - sia ciò che va cambiato o migliorato, sia ciò che "funziona". E lo abbiamo fatto, lo stiamo facendo.

Lo abbiamo fatto già vent'anni fa, nel lontano 1994, con l'**analisi dei bisogni**: un'indagine a tutto campo che si è configurata come primo momento strutturato di focalizzazione sui processi di autoanalisi e di riflessione da parte delle insegnanti intorno alle pratiche professionali presenti dentro le singole scuole.

Lo abbiamo continuato a fare con i successivi passaggi che hanno scandito negli anni l'evoluzione dell'impianto formativo e dell'azione didattica: **la metodologia narrativa e l'approccio riflessivo**, che hanno aperto percorsi di ricerca in cui i processi di sviluppo professionale sono stati concepiti come processi di approfondimento e revisione critica, che hanno permesso - mettendo "pensiero sull'azione" - di reinterpretare, trasformare e riconfigurare l'essere professionisti dell'educazione.

Siamo approdati, quattro anni fa, appunto, all'importante lavoro che ha visto il coinvolgimento di tutto il Sistema nella **valutazione della formazione**, con un lavoro sia allargato per avere un dato quantitativamente

editoriale - editoriale





editoriale - editoriale

rappresentativo di tutte le insegnanti, sia in profondità con un gruppo più ristretto delle stesse. Ed è di questo che parla l'articolo di Silvia Cavalloro, che riprende gli aspetti che hanno caratterizzato quel momento e che hanno fortemente orientato e definito il cambiamento che ne è succeduto. Il contributo – che abbiamo voluto mantenere nella sua ricchezza e completezza di quadro metodologico, di processi e di risultati – letto adesso si fa ancora più chiaro, **ci permette di capire e di collocare scelte istituzionali, pedagogiche, organizzative rivolte soprattutto alle insegnanti.**

Lo stiamo facendo, oggi, con il Bilancio sociale, che vuole rendere conto di una progettualità complessiva nelle sue variegate articolazioni e modalità di realizzazione; che vuole rendere visibile, pesare, misurare quello – il quanto e il come – che quasi duemila volontari, più di mille insegnanti, circa cinquecento tra cuochi e operatori d'appoggio, insieme alla Federazione, fanno ogni giorno per quasi novemila bambini, altrettante famiglie e più di cento comunità diverse, territorialmente, storicamente, culturalmente connotate.

Il monitoraggio e la valutazione, dunque, che in termini di continuità e di sistematicità rappresentano il filo rosso dell'intera trama progettuale, che si configurano come scelta istituzionale e scientifica importante, distintiva, nella quale abbiamo investito e stiamo continuando a investire risorse, energie, pensiero. Una scelta che ci ha permesso negli anni di costruire una cultura della valutazione alta, che fonda le proprie radici nel coinvolgimento diretto e attivo di tutti gli attori protagonisti all'interno del Sistema. Una scelta che, nel contempo, **ha creato appartenenza, ha costruito un'identità forte, riconoscibile a se stessa e agli altri**, capace per questo di mettersi in discussione per rinnovare e innovare, per cambiare, anche per trasformarsi rileggendo, reinterpretando e valutando, appunto, la propria progettualità, la propria esperienza, le proprie pratiche.

Ed è proprio grazie a questa appartenenza al Sistema in cui siamo e alla conoscenza "valutata" di come si configura e di come funziona; ai legami che la condivisione di una storia e di un percorso ha creato; all'aver vissuto insieme momenti di scelta e di passaggio importanti, tappe di sviluppo istituzionale e organizzativo spesso anche faticose che siamo capaci, oggi, di **agire fino in fondo la sfida del Bilancio sociale**, di interrogarci, in modo trasparente e senza sconti, sulla capacità di questo nostro Sistema di garantire qualità dell'educazione all'infanzia, di promuovere capitale professionale, di generare capitale sociale.

Perché un'istituzione che chiede valutazione, che si fa valutare, dà spessore e visibilità ad aspetti talvolta intangibili, invisibili, immateriali: **la valutazione è un rendiconto e un racconto, da un lato misura, dall'altro colora.**

Valutare significa criticare, pesare, esercitare in modi diversi forme di controllo su quanto accade, ma significa anche apprezzare, assumersi la responsabilità di partecipare, di condividere la costruzione di qualcosa di nuovo, di generare, appunto.

Valutare e leggere la qualità non è facile, fa anche paura: significa scoprirsi, mettersi a confronto, misurare e farsi misurare, correre il rischio di non essere compresi, di essere fraintesi, di avere anche strumentalizzati. Ma siamo profondamente convinti che mettere tutti in condizione di spiegare, di dare ragione, di rendere conto significa sì dare a tutti l'occasione di giudicare, di valutare, ma anche l'opportunità di avere giudizio, di dare valore, di capire.





▲ valutare la formazione

una pluralità di metodologie e di dispositivi per una progettazione condivisa

di Silvia Cavalloro

primo piano



Nel documentare i progetti promossi e realizzati attraverso diversificati percorsi abbiamo più volte sottolineato come la valutazione sia un passaggio centrale. Essa è **parte integrante** del processo di apprendimento perché **permette di ripercorrere i tratti dell'esperienza**, operare scelte, istituire relazioni costruendo così significati e, attraverso riletture, attribuirne di nuovi. Valutare diventa anche **il passaggio irrinunciabile per progettare sviluppi, aprendo il presente al futuro**.

Interagendo con la realtà compiamo continue valutazioni che ci orientano nel regolare, reindirizzare, scegliere. Ma per crescere professionalmente come comunità educante e per promuovere esperienze di qualità sul piano degli apprendimenti **è necessario uscire da un'accezione generale e generica di valutazione**. È importante, quindi, "mettere in agenda" spazi e tempi dedicati, imparando a **dotarsi di strumenti e dispositivi progettati e condivisi** che, pur nella consapevolezza della soggettività e parzialità di qualunque azione valutativa, permettano letture ricche e articolate, ma anche circoscritte e puntuali.

Anche la Federazione sta continuando a promuovere in maniera sempre più mirata strategie e strumenti di monitoraggio e di valutazione della propria azione. Uno degli ambiti di maggiore investimento è senza dubbio tutta la formazione messa in campo, in particolare la formazione del personale insegnante. Passaggio sicuramente rilevante, in un percorso che in questi ultimi anni sta sempre più costruendo occasioni di riflessione sistematica, è stato quello realizzato nel 2010 in maniera ampia e diffusa in tutto il Sistema delle scuole equiparate associate.

Ci è sembrato utile a distanza di qualche anno ripercorrere i passaggi di questa operazione, riprendendo



Aspetti trasversali all'elaborazione dei differenti dispositivi valutativi:

- la capitalizzazione di metodologie, materiali e artefatti già in uso o emersi in formazione da precedenti fasi di lavoro;
- il coinvolgimento dei differenti attori organizzativi implicati nella formazione – consulenti, formatori, esperti, coordinatori, insegnanti, Direzione, Servizio di coordinamento e risorse esperte del Settore Ricerca, Formazione e Servizi pedagogici – che nelle diversificate fasi di lavoro hanno potuto prendere parte attivamente sia alla realizzazione degli strumenti, sia alla loro validazione prima della fase operativa;
- l'utilizzazione, in ciascuna azione valutativa, dei dati emersi dall'azione valutativa precedente.

le tematiche emerse che hanno permesso in seguito sia di articolare ulteriormente linee di sviluppo della formazione già precedentemente messe in campo, sia di attivare nuovi contesti innovando strumenti e metodologie.

Una pluralità di dispositivi

La valutazione del 2010 ha rappresentato l'avvio della **costruzione di una cultura valutativa di sistema** concepita non come singolo intervento o sequenze separate, ma come serie di fasi tra loro interconnesse. Grazie anche all'adozione di differenti dispositivi **si è garantito uno sguardo integrato a partire da punti di osservazione plurali**.

Tre sono state le azioni che hanno consentito di raccogliere dati utili alla valutazione:

- la somministrazione di un questionario;
- l'organizzazione di focus group;
- la conduzione di interviste aperte.

I differenti strumenti, utilizzati in successione e somministrati a campioni via via sempre più mirati, hanno dunque permesso da un lato di disporre di una raccolta di dati molto ampia sia di tipo quantitativo che di tipo qualitativo, dall'altro di poter progressivamente raffinare e dettagliare le indicazioni rilevate nella fase precedente, impostando, a partire da queste, la fase successiva. Ciò **ha consentito di poter entrare nel dettaglio di alcune evidenze potendole declinare in maniera maggiormente articolata**, cosa che si è rivelata efficace e significativa per la riprogettazione dell'impianto formativo sia sul piano degli oggetti e delle centrature, sia sul piano metodologico e organizzativo.

Il questionario

Per delineare una prima mappatura si è deciso di avviare la valutazione con la somministrazione di un questionario, strumento più tradizionale e trasversale.

Per definire tipologia e centrature degli item si è tenuto conto:

1. degli esiti dell'operazione di ricognizione dei dispositivi valutativi già in uso;
2. dei criteri o elementi a cui ciascun coordinatore fa riferimento per valutare l'andamento della formazione;



Il Sistema delle scuole dell'infanzia equiparate associate alla Federazione si presenta con questi numeri:

- 136 scuole, organizzate in 21 circoli di coordinamento;
 - 385 sezioni;
 - 9.041 bambini;
 - 1.136 insegnanti;
 - 619 tra operatori d'appoggio e cuochi;
 - 69 dipendenti della Federazione, con diversi ruoli, competenze e professionalità.
- In collaborazione con la Cooperativa Bellesini e con "Prospettiva Bambini s.r.l.", la Federazione assicura collaborazione anche nell'ambito dei servizi socio-educativi rivolti alla prima infanzia (0-3 anni). Ecco alcuni dati:
- 19 nidi d'infanzia;
 - 525 bambini;
 - 147 tra educatrici e coordinatrici interne;
 - 65 tra ausiliari e cuochi.

3. degli aspetti legati alla valutazione del servizio offerto dalla scuola, posti in evidenza dai coordinatori. Durante la fase di ricognizione è stato attivato un gruppo di lavoro – costituito da formatori e coordinatori – allo scopo di ottimizzare e rendere maggiormente efficaci alcuni passaggi, rielaborare idee, preparare materiali.

In merito al primo aspetto si è chiesto a formatori e coordinatori quali metodologie e artefatti utilizzassero a conclusione del percorso formativo per raccogliere elementi di valutazione e riprogettazione. Ne è scaturita non solo, come prevedibile, **un'ampia varietà di tipologie e formati**, ma anche una **diversità di centrature, di aspetti posti in primo piano o lasciati sullo sfondo**, di aspetti presi o non presi in considerazione in base ai contesti.

Da tale ricognizione sono emerse le seguenti indicazioni:

- tenere insieme una valutazione sia dell'approccio e dell'impianto formativo nel suo complesso, sia di specifiche scelte organizzative e di contenuto;
- portare l'attenzione prevalentemente su come i contenuti sono stati resi operativi nelle pratiche a scuola e su come si consentono a tali pratiche, piuttosto che su aspetti di soddisfazione/comprendimento dei contenuti in sé;
- portare lo sguardo sul modo di stare dentro la formazione, valutando quindi anche la qualità della partecipazione e attivazione di ciascuno;
- valutare la ricaduta sulla qualità e sul piacere di stare nella propria professione;
- raccogliere alcuni dati – quali ad esempio età, titolo di studio, anzianità di servizio – che, pur preservando la privacy, potessero permettere di ricostruire un profilo dei partecipanti;
- predisporre sia domande chiuse con una scala di valutazione predefinita, sia domande aperte.

In merito al secondo aspetto considerato è stato chiesto ai coordinatori di elaborare un breve documento che indicasse alcuni criteri o aspetti da loro presi a riferimento per valutare l'andamento della formazione. In base a cosa si afferma che la formazione sta andando bene o no? Su quali aspetti cade lo sguardo? A che cosa si pone attenzione?

Lo scopo non era quello di avere una documentazione dettagliata, articolata ed esaustiva, ma di raccogliere, in una sorta di riflessione "a caldo", alcune sottolineature ed evidenze. Questi gli elementi considerati rilevanti.

- *Livello di attenzione e interazione* riscontrabile, tra i vari indicatori, anche da come l'incontro formativo



Il confronto tra coordinatori ha permesso di individuare – a partire da storie situate – **indicatori che hanno reso “empiricamente” visibili e condivisibili i criteri utilizzati dal coordinatore stesso nel proprio ruolo di mediatore per giudicare l'adeguatezza o meno delle situazioni in cui è chiamato a formulare categorizzazioni e giudizi esperti. Senza voler in alcun modo limitare lo sguardo e il contributo individuale tale processo formativo ha permesso, attraverso il confronto e la discussione, di esplicitare descrittori precisi per cercare di arrivare a un lessico più condiviso e a mettere in comune artefatti in uso.**

Tre i registri prevalenti di azione presi in considerazione:

- l'azione didattica, articolata in progettazione educativo-didattica, riunione di programmazione, visita alla scuola con riferimento all'interazione insegnanti-bambini e contesto educativo;
- l'agire istituzionale, articolato in gestione del

segue a pag. 9

viene ripreso e commentato – soprattutto se spontaneamente – anche nei giorni seguenti.

- *Livello di rielaborazione e di traduzione* nel proprio contesto, come capacità da parte degli insegnanti di fare collegamenti raffrontando il proprio agire quotidiano con elementi metodologici e teorico-pratici raccolti nei percorsi formativi.
- *Circolarità* come attivazione del confronto tra insegnanti in merito ai contenuti oggetto della formazione e su come tali scambi portino alla condivisione delle scelte sul versante della didattica.

Per quanto riguarda infine il terzo aspetto esso ha permesso di porre in evidenza e di mappare criteri, contesti e artefatti attraverso i quali i coordinatori leggono le azioni e le relazioni poste in atto dalle scuole. Il lavoro è stato realizzato all'interno del percorso di formazione rivolto ai coordinatori nell'anno scolastico 2009-10, che ha visto come conduttori Giuseppe Scaratti e Cristina Zucchermaglio, consulenti scientifici della Federazione. Tale percorso aveva lo scopo di **far emergere criteri in uso, promuovendo maggiore consapevolezza di cosa orienta lo sguardo di ciascuno e facilitando la conquista di un lessico maggiormente condiviso.** L'attenzione è stata quella di sostenere lo sguardo professionale per incrementare e arricchire una visione professionale esperta capace di facilitare l'azione di mediazione nei contesti educativi nei quali e con i quali il coordinatore si trova a interagire. Questo per rendere anche maggiormente confrontabili gli esiti dei processi valutativi e le problematiche o risorse a partire dalle quali individuare strategie di sviluppo.

Dai punti di attenzione emersi è stata evidenziata l'importanza per i coordinatori di una valutazione non solo del percorso formativo con riferimento unicamente al contesto della formazione, ma anche di una **valutazione della ricaduta sulle pratiche.** Inoltre è emerso come significativo il favorire l'esplicitazione di consapevolezze, competenze professionali, conoscenze.

Altro aspetto posto in rilievo è stata la centralità del promuovere negli insegnanti un passaggio da uno sguardo prevalentemente individuale – a partire dal quale leggere l'azione formativa e le pratiche didattiche – a uno **sguardo allargato e collegiale che favorisse la lettura del proprio agire come interconnesso e in sinergia con l'agire degli altri.**

È dunque a partire da queste tre piste di approfondimento che è stato costruito il questionario che si è articolato in nove domande, sei chiuse con scala di valutazione da 1 a 7 (dove con 1 si intende il valore minimo e con 7 il valore massimo) e tre aperte.

Per facilitare la compilazione e per permettere una più puntuale analisi comparativa dei dati si è circoscritta la valutazione all'anno di attività formativa in corso (2009-2010).



personale da parte dell'Ente gestore, rapporti tra Ente gestore e Comitato di gestione, rapporti con la Federazione;

- raccordo con la comunità.

Questi contesti di azione, considerati dai coordinatori tra i più rilevanti all'interno del loro complesso e articolato ruolo, sono stati analizzati attraverso:

- cosa si guarda (cosa prioritariamente si mette in evidenza);
- quali descrittori e indicatori si utilizzano (come si rende comunicabile ciò che si vede);
- eventuali dispositivi e strumenti in uso.

Il questionario, per la compilazione del quale erano previsti circa trenta minuti di tempo, è stato somministrato collettivamente a tutti gli insegnanti di ciascun circolo nel corso dell'ultimo incontro seminariale del percorso formativo, svoltosi tra aprile e giugno 2010, con la presenza del coordinatore e del formatore. Si è scelto l'anonimato per rispettare la privacy e la non riconoscibilità, limitandosi alla richiesta di alcune informazioni di base per consentire una più corretta ed efficace elaborazione dei dati.

Un'attenzione che si è voluta promuovere è stata anche quella di responsabilizzare chi era chiamato a utilizzare lo strumento di valutazione, facendo in modo che valutando i percorsi formativi attivati si sentisse parte in causa del processo che si stava valutando.

Dalle domande aperte ai focus group

Il focus group si è configurato come uno **strumento più aperto e flessibile** per indagare in modo ricco e situato i punti emersi dall'analisi dei questionari, in particolare in merito alle domande aperte, rappresentando uno **spazio più diretto e vivo di incontro e di scambio**, un'occasione per:

- aprire e problematizzare le questioni emerse;
- creare confronto tra insegnanti;
- promuovere un dialogo diretto con l'istituzione.

Un aspetto specifico di questa fase è stato inoltre quello di **condividere il processo valutativo in gruppo** (6-8 insegnanti) rispetto a un'attivazione più individuale agita con questionari e interviste. Sono stati così organizzati otto gruppi, sei rappresentativi di ciascuna delle sei équipe di formazione (costituiti da insegnanti di sezione) e due rappresentativi della formazione del tempo prolungato (costituiti quindi da insegnanti di tale segmento orario). Gli incontri si sono tenuti tra settembre e novembre 2010 e hanno coinvolto complessivamente 52 insegnanti selezionati tramite estrazione a sorte dagli elenchi degli organici. La conduzione è stata affidata al Settore Ricerca, Formazione e Servizi pedagogici e ha previsto la videoregistrazione integrale di ogni incontro.

Le risposte alle domande aperte dei focus sono state lette in maniera incrociata arrivando così a individuare quattro aree principali da approfondire attraverso i focus:

- i tempi della formazione;
- le relazioni nella formazione;



Ambiti di indagine privilegiati del questionario:

- valutazione dell'azione formativa sia nel suo complesso che nello specifico di alcune proposte di contenuto e di metodo, con riferimento al sostegno nel rivedere e ripensare modalità e abitudini consolidate di lavoro, nel diventare più consapevoli del proprio agire professionale, nel riconoscersi e provare piacere nel lavoro;
- stretto legame tra azione formativa e ricaduta sulle pratiche professionali (non solo con riferimento alla didattica, ma anche rispetto alla documentazione, alla cura del rapporto scuola-famiglia, al collegamento col progetto di scuola);
- dimensione della collegialità;
- autovalutazione della propria partecipazione attiva;
- esplicitazione di punti di forza, punti di debolezza e suggerimenti.

- la personalizzazione dei percorsi;
 - il legame tra percorso formativo e proposta educativo-didattica a scuola.

Con le questioni legate ai tempi della formazione si è voluta sottoporre all'attenzione degli insegnanti una riflessione legata alla durata e all'articolazione dei percorsi formativi sia nel loro complesso, sia relativamente alla durata di ciascun incontro e alla collocazione degli incontri nel corso dell'anno. Le relazioni nella formazione, altro aspetto emerso dai questionari, è stato l'ambito di indagine che ha permesso di portare lo sguardo su quali contesti e dispositivi – assemblee plenarie, sottogruppi, gruppi scuola – facilitano l'attivazione e l'interazione in formazione e su quali relazioni abbiano luogo con il coordinatore e con il formatore, tra colleghi della stessa scuola o di scuole diverse, che si conoscono già o che hanno occasione di conoscersi nel contesto formativo.

Indagare temi legati alla personalizzazione dei percorsi ha permesso di offrire approfondimenti sul rapporto tra esigenze e interessi personali ed esigenze e interessi del gruppo professionale in riferimento al progetto di scuola. Aspetto, quest'ultimo, che ha aperto alla riflessione su come impostare in maniera efficace e produttiva il legame tra percorso formativo e proposta educativo-didattica a scuola e soprattutto su come mantenerlo vivo e virtuoso.

Davvero interessante è stata la tipologia dei dati raccolti. Sono uscite **numerosi riflessioni e argomentazioni stimolanti e utili per capire e riprogettare la formazione**; i temi posti sono stati accolti e discussi dai partecipanti portando all'attenzione del gruppo sfaccettature articolate. La ricchezza delle interazioni è stata colta ed esplicitata in occasione degli incontri dalle insegnanti che hanno letto in questo passaggio anche un'autentica attenzione dell'istituzione al dialogo.

Nell'analizzare i temi emersi le questioni sono state organizzate in tre macrocontenitori: i contenuti della formazione, la metodologia della formazione, il ruolo del formatore e del coordinatore. Ecco sinteticamente riportate le principali questioni rilevate.

Rapporto tra teoria e pratica in formazione

Un aspetto centrale legato ai contenuti e al modo di affrontarli è stato il rapporto tra teoria e pratica in formazione. Due parole – teoria e pratica – che, come spesso accade, vengono usate avendo in mente cose diverse. La discussione attraverso i focus ha permesso di esplicitare queste differenti accezioni, di attivare



Ecco alcune espressioni estrapolate dai focus in merito all'accezione di teoria:

- "Ci vuole la teoria, sia ben chiaro, perché uno deve formarsi, però quando siamo a contatto con i bambini è meglio se siamo forti nella pratica".
- "Se il corso di aggiornamento è troppo teorico il tuo ruolo è più passivo, sei più ascoltatore".
- "Quella breve parte teorica è quella che dà un senso a quello che si fa dopo. Ci ha aiutato a capire il perché di quello che stavamo facendo".
- "La teoria è un bagaglio che hai tu, che ti serve nel momento in cui magari hai delle difficoltà o cerchi un'organizzazione diversa".
- "Questo modo, questa teoria è diventata poi la nostra pratica. Perché ci ha suggerito una modalità comune per fare l'osservazione dei bambini, per preparare colloqui quando era il momento di farli, e tuttora è diventato un nostro bagaglio che utilizziamo".

riflessioni, di trovare punti di incontro e accordo.

Queste alcune attribuzioni circolanti.

- La teoria concepita come qualcosa di lontano, a volte come contrapposto (come andasse controcorrente) rispetto alla pratica. Qualcosa di "altro" e quindi, ovviamente, elemento difficilmente utile nell'azione quotidiana.
- La teoria come contenuto da assimilare, come qualcosa "da ascoltare" ma che non sollecita coinvolgimento, non smuove, non spinge a cambiamenti. Anche quando ha un'accezione positiva di nutrimento e crescita è sempre qualcosa di altro, di separato rispetto all'azione nei contesti.
- La teoria come strumento per valutare e riprogettare. Una ricchezza a cui accediamo quando dobbiamo ripensare, riprogettare. Pensiero condiviso che dà forma alla pratica e diventa concretezza nell'azione di tutti i giorni.

La centralità del progetto di scuola

Questa grande attenzione alla pratica – e al rilievo che dalle insegnanti viene dato al padroneggiare la pratica nell'azione in aula – si traduce anche nella richiesta di un approccio formativo che mantenga costanti i riferimenti e la circolarità con il lavoro didattico con i bambini. Così si esprime infatti un'insegnante: "Noi abbiamo bisogno di essere aiutati a concretizzare l'azione didattica a scuola, ad agire con i bambini, a individuare le strade, a individuare anche le attività, dei buoni esempi di fare attività". È quindi forte la richiesta di legame con ciò che avviene a scuola, più precisamente con ciò che accade a scuola durante l'anno, con i propri bambini in quella specifica situazione, quindi non in generale.

Emerge così la **centralità del progetto di scuola**, strumento più volte richiamato dagli insegnanti, che di tale lavoro è prefigurazione. **Esso dovrebbe ad esempio orientare la scelta degli approfondimenti della formazione.** Un'insegnante, riferendosi all'individuazione degli approfondimenti con esperti all'interno del percorso di formazione, afferma: "Credo sia giusto che si faccia una scelta di scuola". Sia che il percorso venga scelto da tutti gli insegnanti di una scuola o da un gruppo di essi, sia dal singolo, **è importante che tale scelta avvenga concordandola a livello di condivisione collegiale.** "Ci sono tanti elementi che ti portano a scegliere e non sei più tu insegnante da sola, ma la scelta va studiata in base alla situazione e ai bambini di quell'anno". Oppure: "L'aggiornamento quest'anno



Alcune riflessioni estrapolate dai focus sulla valenza formativa del ruolo del coordinatore:

- "Gli incontri con la coordinatrice di riflessione sull'aggiornamento sono importanti. Anni fa non c'erano. È molto bello perché ti dedica più tempo".
- "Il coordinatore mi fa capire quasi in anticipo se la strada che sto percorrendo ha bisogno di manutenzione o devo fare una svolta a destra e poi ritornare. Offre spunti interessanti".
- "La coordinatrice ha un occhio in più, conosce la scuola, la realtà del mattino, tutto il contesto e anche le colleghe. Che anche quello non è indifferente perché riesce a favorire un clima di dialogo, di confronto, di scambio".

l'abbiamo fatto come intersezione con tutte le insegnanti di gruppo presenti in formazione. C'è servito tantissimo perché poi tutta la programmazione l'abbiamo fatta e discussa insieme; ci siamo messe in discussione su cose che avevamo sempre fatto in un certo modo, ma che non erano poi così positive. Il progetto l'abbiamo potuto mettere in concreto con i bambini perché è stato condiviso da tutte le insegnanti".

L'importanza delle modalità di accompagnamento

Perché si produca un circolo virtuoso tra formazione e pratica didattica è necessaria **un'attenzione metodologica che permetta una continua interazione tra contesto professionale e spazi di rielaborazione** di quanto messo in atto al fine di rendere efficace il cambiamento nell'azione. Promuovere innovazione nelle pratiche didattiche è infatti lo scopo prioritario della formazione.

Dunque **attivare scambio durante gli incontri, sostenendo l'interazione tra i partecipanti e portando la riflessione su quanto concretamente si sta progettando a scuola**, sulle caratteristiche dei contesti e delle esperienze di apprendimento predisposte per i bambini, risulta centrale ed è anche fortemente richiesto dalle insegnanti.

Afferma un'insegnante con riferimento alle possibilità di confronto messe in atto in formazione e riferendosi alla possibilità di ricevere risposte anche tramite specifici incontri mirati: "Abbiamo chiesto un confronto in formazione all'inizio della programmazione per vedere come l'avevamo impostata; siamo state seguite e poi verso la fine è molto bello perché tiri le somme".

Le figure di accompagnamento: il formatore e il coordinatore

Accompagnare processi formativi quindi vuol dire continuare a tessere trame dove le differenti esperienze, le domande che si aprono, gli aspetti che vengono richiamati, rivisitati, riprogettati possano essere collocati per dare leggibilità, creare nessi, assumere nuovi significati.

Da questo punto di vista i focus hanno fatto emergere con chiarezza come il formatore e il coordinatore siano **figure centrali perché aiutano ad aprire spazi di pensiero alternativi, a costruire ipotesi diver-**



I nodi tematici individuati:

- cosa rappresenta la formazione nel percorso professionale;
- quali sono le esperienze fatte in formazione che sono servite per migliorare la propria professionalità;
- descrizione di episodi significativi (positivi, negativi, di cambiamento);
- se e come cambiano le esigenze formative;
- relazione tra anzianità di servizio e formazione;
- spazi di decisione rispetto al proprio percorso formativo;
- come le pratiche entrano nella formazione e come la formazione si riflette sulle pratiche.

sificate, facilitando l'interazione tra insegnanti e promuovendo innovazione didattica. Queste figure inoltre non sono solo guida e indirizzo sul piano dei contenuti e della progettazione di esperienze, ma anche **modello per la conduzione**. In base alla gestione degli incontri di formazione, a come i conduttori accolgono, collegano e rispondono agli interventi dei partecipanti, gli insegnanti affermano di **acquisire maggiore consapevolezza anche sulle proprie strategie di conduzione dell'attività con i bambini**. Dunque è fondamentale la cura attenta da parte dell'équipe di tutti i dispositivi metodologici della formazione con attenzione a tempi e ritmi dei vari incontri, alle tipologie di raggruppamento degli insegnanti, alla richiesta di materiali da produrre per sperimentare con i bambini e poi confrontarsi in formazione. Un aspetto particolarmente utile e capace di muovere consapevolezza si è rivelato il lavoro a livello adulto che ha voluto dire anche mettere in gioco le emozioni e ha permesso di sperimentare in aggiornamento in prima persona ciò che poi si è proposto ai bambini a scuola.

Portare lo sguardo sulle pratiche: il dibattito sui "compiti" all'interno della formazione

Assumere, come punto di vista nodale della formazione, l'analisi delle pratiche – e non delle pratiche in generale realizzate da altri, ma di quelle specifiche attivate realmente nella propria scuola – implica necessariamente portare in formazione documentazioni legate alle sperimentazioni o riflessioni messe in moto. Tale implicazione, e le richieste di elaborazione che ne conseguono, sono state considerate utili dalle insegnanti se rispettano queste caratteristiche:

- chiarezza su quanto richiesto;
- opportunità di soffermarsi su quello che si sta facendo, dandosi il tempo per analizzarlo bene in formazione;
- occasione di un confronto con le colleghe;
- collocazione della realizzazione e dell'analisi del materiale elaborato in un tempo opportuno, durante l'anno, rispetto all'andamento dell'attività didattica;
- legame col progetto di scuola;
- aiuto nella prefigurazione di strade nuove.



Le interviste

La terza fase dell'impianto valutativo ha riguardato la conduzione di interviste non strutturate in profondità. È sembrato infatti importante approfondire alcuni dei temi emersi dai focus group per permettere di **articolare ulteriormente aspetti ritenuti centrali** per la riprogettazione della formazione rivolta agli insegnanti. Le interviste sono state quindi condotte tra gennaio e marzo 2011, sulla base della costruzione (settembre-novembre 2010) e restituzione (seminario sulla valutazione del 19.11.10) dei dati emersi dai focus group. **Lo scopo era raccogliere racconti e descrizioni su motivazioni, riflessioni e collocazioni quanto più possibile approfonditi.**

L'intervista non strutturata in profondità, a differenza dell'intervista strutturata, è sembrata maggiormente rispondente alla natura dell'indagine promossa. Domande troppo circoscritte e uguali per ciascuna intervista avrebbero potuto infatti orientare i partecipanti dentro canali più o meno predefiniti.

Tuttavia, per contenere l'eccesso di dispersività e per evitare ridondanza rispetto alle due precedenti fasi valutative, **nel condurre le interviste si è cercato di tenere presenti alcuni nodi critici emersi dai focus**, senza però porli necessariamente in tutte le interviste e senza individuare una sequenza orientativa alla quale attenersi.

I dati sono stati raccolti attraverso 13 interviste non strutturate così suddivise: 9 insegnanti di scuola dell'infanzia della Federazione provinciale Scuole materne di Trento e 4 insegnanti di scuole dell'infanzia extra-provinciali (2 della regione Veneto e 2 della regione Emilia Romagna). La scelta di estendere il campione al di fuori dell'ambito specifico della Federazione è stata ritenuta importante per confrontare i dati raccolti all'interno del Sistema con altre realtà.

Di seguito vengono riportati alcuni tra i tanti temi emersi, quelli ritenuti più significativi dalle insegnanti intervistate e che hanno quindi maggiormente inciso sulle scelte di riprogettazione della formazione.

La formazione come risposta alla complessità del reale

La realtà scolastica appare alle insegnanti in tutta la sua complessità. L'incontro con tante storie e tanti volti fa sì che questa professione contribuisca a costruire la persona in tutta la sua globalità. **I percorsi formativi**





si intrecciano al quotidiano dell'agire a scuola e tessono giorno dopo giorno il modo di abitare le relazioni.

ESTRATTO n.3.2 [INTERVISTA N. 12 del 01.02.11]

"Mi sento dentro questo grosso bagaglio di insegnante, questo grosso bagaglio di incontro con tanti bambini in questi anni, che credo mi abbiano proprio costruito, insieme alla formazione, il mio essere; [...] il mio essere che è anche credo un po' un essere come persona".

Vivere la formazione significa allora entrare in un'esperienza che, comunque sia, tocca tutte le corde e coinvolge più piani, anche personali. Alla formazione è spesso attribuito il fatto di rappresentare appunto "il" percorso per "la" formazione, **perché aiuta a rimodellarsi, a fare passi indietro per riflettere, a rividersi anche a livello individuale e umano.**

ESTRATTO n.3.3 [INTERVISTA N. 12 del 01.02.11]

"Sono stata proprio formata [...] E ho, diciamo, tutto quello che mi è stato dato l'ho appreso con una sete di imparare, proprio di... di farlo mio quello che è stato donato; e se devo proprio parlare a livello personale, anche dal punto di vista umano, io ho ricevuto tanto. [...] [La formazione] ha, diciamo, vestito la mia professionalità".

Bisogno di tempo per costruire fiducia e crescere nella formazione

Il rapido modificarsi e complessificarsi della situazione socio-culturale nella quale la scuola è inserita è condizione di continua provocazione al cambiamento. Spinta alla ricerca e necessità di riconfigurare la propria azione portano insicurezza nel ruolo delle insegnanti e quindi anche all'interno del contesto formativo. Capita allora, a volte, di sentirsi inadeguati nella formazione, di essere in difficoltà a esporsi, anche per paura del giudizio delle colleghe. Ma in realtà attraverso le interviste **emerge come queste difficoltà possono essere superate e divenire anzi lo stimolo per mettersi in gioco davvero.** È necessario darsi un



tempo per permettere di guadagnare fiducia in se stessi e nel contesto formativo.

ESTRATTO n.3.29 [INTERVISTA n.5 del 17.01.11]

"Tu, se hai questo spirito di metterti in gioco, riesci a portarti via molto di più e comunque liberarti di quei condiz... pregiudizi che hai".

Se ci si libera, almeno in parte, di questa preoccupazione di sbagliare nuovi spazi si rendono praticabili. Ad esempio la possibilità di essere "corretti" anche attraverso un lavoro di analisi sui propri materiali - dimensione alla quale è pensabile dare ospitalità se si stempera la tensione sull'esposizione di sé - fa sì che si possa **crescere professionalmente attraverso la messa in discussione** di ciò che si è portato come propria esperienza o come pratica da condividere in formazione.

ESTRATTO n.3.30 [INTERVISTA n.11 del 31.01.11]

"Però anche questo fatto di correggersi, di essere corretto, di accettare la correzione, di rivedersi, ha fatto in modo che veramente abbiamo fatto dei passaggi molto importanti".

ESTRATTO n.3.31 [INTERVISTA n.12 del 01.02.11]

"Bisogna capire che è una messa in discussione ed è uno strumento per aiutarti a capire che anche se ti ha detto che hai sbagliato, [...] è l'errore che ti consente ovviamente di crescere, quindi non è un errore penalizzante, non è un giudizio. [...] Nel momento secondo me che uno supera[...] questa cosa [...] a quel punto porti a casa qualcosa".

Dunque la formazione può essere davvero lo spazio adatto per mettersi in gioco dandosi i tempi necessari per capire come e verso dove ci si sta muovendo e per affrontare le difficoltà che la professione pone ogni giorno. Ma la formazione è anche esito di un'attivazione personale, prende le vie che i partecipanti contribuiscono a determinare. **In parte la formazione restituisce ciò che le si dà**, come esplicitato nell'estratto che segue.



**ESTRATTO n.3.33 [INTERVISTA n.12 del 01.02.11]**

"Questi momenti di difficoltà che ogni insegnante può trovare nel suo percorso io credo che solo nella formazione possano essere risolti; però bisogna avere il coraggio di buttarceli dentro nella formazione, non pensare che sono insomma momenti tuoi personali".

La formazione come aiuto nel saper gestire la conflittualità, nell'aprirsi alle diversità

Le insegnanti raccontano di aver potuto sperimentare, attraverso la formazione, l'abitudine al confronto su aspetti che generano conflittualità, perché la formazione offre un contesto che permette di **riportare tali aspetti all'interno di una cornice condivisa che riguarda la sfera professionale.**

ESTRATTO n.3.35 [INTERVISTA n.12 del 01.02.11]

"Il farci riflettere proprio sulla nostra professionalità, sul nostro ruolo, sul nostro valore anche di educatore, in questo ha inciso moltissimo la formazione. Cioè è stato un elemento fondamentale perché anche quando c'erano dei momenti diciamo di scontro, che comunque non ce se ne veniva fuori, però il ricondurre sempre i nostri pensieri a una formazione, sia condividendo i nostri dubbi e le nostre perplessità con il formatore stesso quando ce ne era l'opportunità, sia cercando di trovare delle soluzioni riconducendole a questa cornice formativa, è quello che ci ha consentito sicuramente di andare oltre, quindi di non avere dei personalismi, [...] ma di sentirci dentro una cornice di formazione e dentro a un modello pedagogico che attraverso la formazione avevamo costruito insieme con il nostro formatore".

In formazione dunque ci si "abitu" a lavorare in gruppo. La formazione aiuta il confronto perché **riporta la conflittualità da un piano personale a un piano professionale**, riconducendo il senso della riflessione





alla cornice di riferimento condivisa.

La formazione, inoltre, diventa un terreno fertile per vivere e sperimentare la specialità di ciascuno, per fare esperienza di sé e degli altri nella diversità; un contesto in cui può accadere di sentirsi svincolate da quegli elementi che a scuola impediscono di esprimere liberamente competenze e caratteristiche individuali.

È in formazione che le insegnanti dicono di poter sperimentare la diversità, di poter imparare a riconoscerla e ad averne consapevolezza. Alla formazione infatti attribuiscono la possibilità di fare esperienza dell'altro, di poter conoscere le potenzialità insite nell'altro. Non solo. La formazione permette di fare esperienza della **scoperta di parti di sé che non si conoscono** e che quindi non si sono agite ancora con i bambini.

La formazione rappresenta anche lo spazio per guadagnare nuovi punti di vista che le insegnanti dichiarano spesso di non saper cogliere da sole, perché troppo legate al contesto, troppo dentro le proprie azioni. La formazione apre invece uno sguardo diverso, grazie anche alla guida "esterna" per portare attenzione su qualcosa che altrimenti si rischia di non cogliere.

INTERVISTA n.3.45 [INTERVISTA n.8 del 19.01.11]

"La formazione ci dà degli spunti per approfondire certi argomenti anche per risolvere magari delle difficoltà che noi non notiamo, che altrimenti andremmo avanti con la nostra metodologia acquisita da trent'anni".

La formazione come contesto di vicinanza

Un altro aspetto che si lega intensamente all'esperienza di una formazione sentita come positiva è quello di vicinanza. Vicinanza prima di tutto con se stessi, recuperando attraverso la formazione un tempo dedicato di ascolto e di riscoperta di un legame più autentico con la propria storia professionale. Ed è solo stando nei pressi di se stessi, provando "sulla propria pelle" un ritrovato contatto, che si può recuperare una vicinanza al proprio modo di sentire e quindi poi anche al modo di sentire dei bambini, come è chiaramente espresso nell'estratto che segue.

**ESTRATTO n.3.54 [INTERVISTA n.1 del 21.10.11]**

"Che poi ti rendi conto delle difficoltà che hanno i bambini perché magari quando tu proponi qualcosa ci sono dei bambini che dicono *no no non lo voglio fare*, no? E in effetti fatti sperimentare, come hanno fatto certe aggiornatrici, il percorso sulla tua pelle capisci perché certi bambini... [...] ti rendi conto che qualche volta chiedi qualcosa che loro non sono in grado di darti insomma... [...] Lo capisci solo se ti metti tu a farlo [...] mi son resa conto che vivere certe esperienze, cioè... faccio fatica io come adulto, quindi mi rendo conto che può far fatica anche un bambino, quindi viverlo sulla propria pelle secondo me è importantissimo, non raccontato, perché vivi l'emotività diciamo".

Di questo bisogno di vicinanza si investe anche il formatore. Sentire che è possibile un confronto diretto, cogliere attenzione e partecipazione, sono tutti elementi che contribuiscono a vivere la formazione come coinvolgente e, appunto, vicina.

Il fatto che il formatore entri in contatto con le insegnanti, che possa accostarsi ai loro racconti, ma anche portarne di propri, che sia cioè disponibile a sua volta a offrire racconti, fa sì che si percepisca il suo **essere accanto come un'azione che accompagna, che non lascia in solitudine, che mette in circolo consapevolezza ed esperienze nuove.**

Il bisogno di vicinanza attraverso l'accompagnamento del formatore si traduce anche nella richiesta di una **vicinanza in termini di presenza fisica rispetto al proprio contesto specifico di scuola.**

ESTRATTO n.3.56 [INTERVISTA n.6 del 17.01.11]

"Una cosa così ((si riferisce a un'ipotesi organizzativa per la formazione)), che possono entrare, cioè quei relatori con i quali hai lavorato, puoi farli entrare nella scuola e mettere in pratica con loro: tu hai avuto un po' di conoscenza, lui lo sa fare..."

ESTRATTO n.3.57 [INTERVISTA n.12 del 01.02.11]

"Quello che tu andavi a fare con i bambini, avevi la possibilità



poi di metterti a tavolino ((intende insieme al formatore)) di analizzarla, di rifletterci sopra e di iniziare dei pensieri anche di ricerca, di cambiamento”.

Avere il formatore che entra nella scuola, che conosce la realtà nella quale le insegnanti vivono nel quotidiano la loro professione, fa sì che la percezione di non essere fino in fondo comprese, nella complessità dell'esercizio svolto, sfumi un po' e **permette che si aprano opportunità di conoscenza reciproca**.

Una richiesta di vicinanza questa che, nei confronti del formatore, prende anche la connotazione di richiesta di **vicinanza di linguaggio**, come capacità di esprimere i concetti con parole chiare e dirette, con parole ricche di esperienze e di pratiche. La capacità del formatore di “avvicinare” le teorie al quotidiano è considerata come una capacità che accorcia le distanze e attenua le fratture.

ESTRATTO n.3.58 [INTERVISTA n.12 del 01.02.11]

“Questo formatore ha delle grandi capacità perché ha un linguaggio molto semplice, molto chiaro. Non è un linguaggio accademico, pur essendo lui un docente universitario, quindi molto vicino alle persone con dei riferimenti teorici ma molto... molto... ehh... molto calati in una realtà e quindi che ti dava il senso che tutto sommato eri quasi te che tiravi fuori questi pensieri, no? E quindi molto vicino”.

La formazione come contesto che allarga lo sguardo

La formazione è vissuta dagli insegnanti anche come un **contesto nel quale si attivano processi di riflessione sul proprio agire**. Questo è forse il tratto più significativo associato alla formazione. E' grazie alla formazione che è possibile lavorare su di sé, a partire da sé. Per portare poi l'innovazione all'interno della scuola.

ESTRATTO n. 3.63 [INTERVISTA n.12 dell'01.02.11]

“...perché non basta abbracciare una teoria pedagogica, ma devi poi anche nel tuo quotidiano ecco sbriciolarla e comunque vedertela un po' addosso”.





L'esercizio della riflessività è riconosciuto come fondamentale. Aprire delle nuove finestre fa sì che si possano approfondire altre strade, vedere cose che prima non si era in grado di cogliere, avere altre prospettive con cui tornare a guardare con occhi rinnovati quello che si fa a scuola, recuperando il senso di cose che si danno per scontate.

ESTRATTO n.3.65 [INTERVISTA n.7 del 17.01.11]

"Io mi sono accorta soprattutto con gli aggiornamenti [...] che ti fanno quasi guardare i bambini con un occhio diverso, perché hai quella nozione teorica che ti dice *aspetta quel comportamento forse potrebbe essere letto in un'altra maniera* per cui è una teoria talmente però semplice che tu tu la usi nella pratica. Capisci come?"

ESTRATTO n.3.75 [INTERVISTA n.13 del 01.02.11]

"La formazione [...] dà fondamentalmente molta sicurezza. Capacità di affrontare qualsiasi tipologia di problema [...] e devo dire che in questa carriera ho avuto una... mi sono costruita. Io penso e ne sono certa di avere acquisito molta forza, molta sicurezza".

ESTRATTO n.3.76 [INTERVISTA n.9 del 26.01.11]

"Secondo me la formazione, la formazione dà un livello di consapevolezza; io credo che le maestre siano consapevoli di quello che fanno".



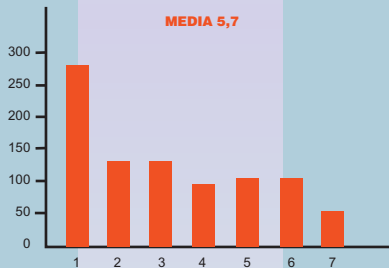
Le competenze che si acquisiscono nel percorso formativo diventano una sicurezza per l'insegnante, sicurezza che poi l'insegnante trasporta nel proprio lavoro con un atteggiamento diverso.

Come concretamente è cambiata la formazione

Come testimonia il percorso di valutazione realizzato attraverso questionari, focus group e interviste, vivere la formazione per le insegnanti della scuola dell'infanzia significa confrontarsi con **un contesto che sollecita intensamente una riflessione sul proprio ruolo**, su come esso è vissuto dai singoli docenti e dalla



L'approccio formativo proposto chiede alle insegnanti di apprendere a partire da una riflessione sulla propria esperienza e sulle proprie pratiche. Ritiene adeguato questo approccio per sostenere, qualificare e rinnovare la professionalità delle insegnanti?



Dati relativi all'item n. 9 del questionario

comunità degli insegnanti, ma anche su come è percepito dalla società con i suoi differenti attori.

La formazione è luogo dove irrompe la domanda di senso rispetto al fare scuola nella complessità. Vi si portano aspettative, esperienze, relazioni. Esse interrogano l'insegnante rispetto alla direzione da dare alla propria azione educativa, portando dentro la formazione tutte le contraddizioni di una difficile strada da trovare. La complessità, che sollecita ogni giorno gli insegnanti, apre domande sull'identità professionale e su come questa stia cambiando, chiamata continuamente a riconfigurarsi. **Permette dunque di ricentrarsi e di recuperare il senso della propria azione professionale.**

Di tutto questo la Federazione ha cercato e sta cercando di tenere continuamente conto monitorando con attenzione i processi messi in atto. In questa direzione alcuni elementi già posti alla base di una prima riconfigurazione della formazione – avviata precedentemente alla valutazione del 2010 e i cui esiti proprio con la valutazione si volevano sottoporre a verifica – avevano riguardato:

- una progettazione unitaria dell'intero percorso di formazione, riconfigurando in modo organico i differenti contesti e dispositivi;
- una focalizzazione sulle pratiche creando legami e richiami tra aspetti teorici e pratici, tra specifiche realtà e condivisione di una cornice di riferimento nella quale sapersi riconoscere, tra raccogliere dalla formazione, contribuire a costruirla e indirizzarla con il proprio contributo;
- un'attenzione ai diversi attori formativi e all'intreccio di ruoli e funzioni, in particolare alla valenza formativa del coordinatore.

Il punteggio decisamente positivo della valutazione complessiva della formazione (media 5.7 su 7 attribuita all'efficacia della formazione) ha evidenziato la positività della strada intrapresa e ha spinto a potenziare questi aspetti nelle nuove riprogettazioni. La formazione, infatti, "funziona", come dicono gli insegnanti, se il formatore offre vicinanza, se si crea un clima che permette di esporsi, se il contenuto offre spunti di novità o di interesse, se il gruppo offre la possibilità di mettersi in gioco. Ma la formazione "funziona" – facilitando un rinnovato incontro con la propria professionalità – **solo se è vicina alla didattica, se si lega al progetto di scuola, se dialoga con le situazioni concrete** che gli insegnanti "mettono in pratica" ogni giorno.

Di questa ampia e ricca riflessione, configuratasi a partire dai dati progressivamente raccolti attraverso il percorso di valutazione, **la Federazione ha tenuto conto sia implementando le scelte già fatte, sia riconfigurando la propria azione formativa con l'introduzione di ulteriori cambiamenti.**



Dal progetto di scuola ai percorsi formativi

Innanzitutto si è data una forte spinta per attivare un circuito **virtuoso tra progettazione di scuola e formazione degli insegnanti**, dove il progetto di scuola si è via via configurato come uno degli elementi significativi che orientano la formazione.

Per far questo è stato necessario lavorare – con attenzione contestuale a ciascuna singola scuola, aspetto di vicinanza alla specificità che era emerso con molta chiarezza – sulla dimensione progettuale a sostegno dei processi di apprendimento, anche questo elemento più volte ricorrente tra i dati raccolti. Il lavoro già in atto da alcuni anni, e i cui esiti stanno riconfigurando le pratiche, si è articolato secondo alcune linee di sviluppo:

- dare valore alla **progettazione come “luogo” capace di raccogliere, sviluppare e rilanciare pratiche innovative**. Il progettare tocca rappresentazioni profonde e radicate sull'idea di bambino, su come i bambini apprendono e quindi sul ruolo della scuola e dell'insegnante. Molte le domande aperte e gli equilibri sollecitati. Impegnativa la richiesta, che chiama in causa tutti – coordinatori, formatori, insegnanti, risorse esperte – nel rimettersi in gioco riqualificando il proprio ruolo professionale. Ma molte sono anche le risposte che la reimpostazione della formazione sta provando a costruire. **Legare la formazione ai progetti di scuola** – dei quali si discute a partire dalle assemblee conclusive di maggio – va nella direzione più volte messa in luce dagli insegnanti che hanno chiesto strumenti per rendere traducibile a scuola quanto fatto in formazione e per “avvicinare” la formazione ai contesti reali “praticati” quotidianamente.
- Un altro aspetto centrale nella riconfigurazione della formazione ha riguardato la forte implicazione nel **seguire più da vicino le scuole, concordando fasi di lavoro e passi di avvicinamento progressivi**. Questo sta permettendo riflessioni ricche nella direzione di curare e valorizzare non solo singole buone pratiche, esperienze di eccellenza, punte avanzate di ricerca – sicuramente significative per promuovere innovazione – ma anche la crescita, nel suo insieme, di una scuola dell'infanzia di qualità. È in questa direzione che va letta anche **l'introduzione nel progetto di formazione del prossimo anno di una visita nelle scuole da parte del formatore insieme al coordinatore**.





Una scuola di qualità per bambini competenti

Il bisogno più volte espresso dagli insegnanti di essere sostenuti in un ruolo che sta cambiando di fronte alla complessità ha portato nella formazione questioni sia teoriche che metodologiche che promuovono l'idea di bambini competenti, capaci di interagire con le esperienze e con gli altri, di leggere e interpretare la realtà; questo per far crescere la scuola (valorizzando di conseguenza lo specifico della professionalità degli insegnanti) come **contesto in grado di offrire forme e occasioni di partecipazione ad attività sociali significative e diversificate** che permettano a ciascuno e al gruppo insieme di sviluppare identità. Inoltre, promuovere un'attenta **riflessione sulla coerenza** tra gli aspetti di investimento progettuale di ciascuna scuola (i processi di apprendimento) e le metodologie e tipologie di attività selezionate, va nella direzione di dare strumenti agli insegnanti per una valutazione contestualizzata del proprio agire professionale.

Lavorare sul gruppo professionale superando l'approccio individuale

L'impegno nell'avvicinare sempre di più la formazione alle pratiche – a partire dalle pratiche stesse per implementarle e innovarle – non può non implicare un **lavoro anche sul gruppo collegiale e quindi sulle relazioni professionali che permettono di intrecciare scelte e percorsi** che pur in una articolata predisposizione di esperienze, azioni didattiche e opzioni organizzative, deve essere tenuta insieme da un'unica direzione di investimento, da assunzioni che investono la scuola nel suo complesso. Per questo nello strutturare i percorsi si è prestata attenzione nel rendere gli incontri di formazione anche occasione continua di confronto e discussione di scuola. Questo anche per rispondere a un bisogno più volte espresso di "sentirsi seguite", di essere accompagnate nel gestire la diversità di ognuna e nell'imparare a sapersi confrontare.

Promuovere confronti, aperture, circolarità di buone pratiche è stata un'altra attenzione rilevante che ha portato ogni scuola a mettersi in relazione con le altre.





▲ a colloquio con

Penny Ritscher



l'intervista

Penny Ritscher è nata a New York nel 1941. Si è laureata in filosofia e si è specializzata in educazione musicale e motoria presso l'istituto Orff a Salisburgo. Dal 1972 vive in Italia dove lavora in campo educativo. È docente del C.E.M.E.A., movimento di educazione attiva. Ha pubblicato *Coccole musicali* (Il Campiello, 1994 e 2002); *Cosa faremo da piccoli? Verso un'intercultura tra adulti e bambini* (Junior, 2000); *Il giardino dei segreti. Organizzare e vivere gli spazi esterni nei servizi per l'infanzia* (Junior, 2002); *Vivere a scuola. Programmare per situazioni* (con G. Staccioli, Carocci, 2005). Scrive regolarmente per la rivista *Scuola dell'Infanzia*.

di Silvia Cavalloro

Come sono cambiati i tempi dei bambini? Come è caratterizzata la loro vita rispetto alla possibilità di autorganizzazione, di autonomia?

Nella società contemporanea il tempo dei bambini è super strutturato, con pochissimi spazi sospesi: questa è una novità nella storia recente dell'infanzia. Innanzi tutto la scuola materna non era così presente e diffusa come oggi, mentre la scuola elementare terminava prima del pranzo. Fino a qualche decennio fa il tempo non strutturato era proprio una caratteristica dell'infanzia. I bambini non erano inseriti in programmi fitti di strette scadenze e passaggi che accompagnano ora, dall'inizio alla fine, il susseguirsi delle giornate, lasciando pochissimi spazi nei quali non è l'adulto che determina ciò che si fa e quando lo si fa.

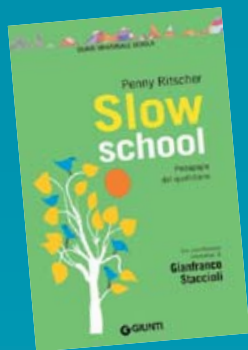
E cosa comporta questo, oltre al fatto di avere meno libertà?

I bambini non imparano a gestire il loro tempo e diventano sempre più dipendenti da un adulto che deve costantemente essere presente e che struttura il tempo: un insegnante, un animatore, un allenatore. Non si devono mai confrontare con lunghi pomeriggi, con momenti morti o un po' di noia, condizione che favorisce lo scaturire di qualche idea nei bambini, che dopo un breve spazio sospeso inventano qualcosa da fare. Il confronto con il tempo vuoto praticamente non esiste più come occasione per superare quei momenti in cui non si sa cosa fare che poi aprono a progetti nuovi, al saper giocare anche con "niente".



"Il tempo vuoto dei bambini è stato riempito, ma un tempo riempito non è sinonimo di un tempo vissuto pienamente, anzi. Più il tempo viene imbottito di appuntamenti e più si rischia di viverlo in modo superficiale, di corsa, senza godere le cose in profondità. Senza soffermarvisi, senza ricordare, aspettare, rielaborare, respirare, per poi poter ripartire con freschezza verso l'impegno successivo. Un tempo riempito rischia di lasciarci a mani vuote".

Tratto da Ritscher, P. (2011). *Slow school. Pedagogia del quotidiano*. Firenze: Giunti, (p. 53)



Ma questo ha a che fare anche con la paura che gli adulti hanno di un tempo rallentato e meno denso di impegni?

Gli adulti hanno il terrore dei momenti non organizzati, di noia. Se i bambini dicono "mi annoio, non so cosa fare" scatta l'ansia nei genitori, come se avessero il frigorifero vuoto. Si sentono sollecitati immediatamente a dover provvedere per riempire il tempo dei loro figli. C'è la preoccupazione della produttività, la paura del perdersi. Si pensa che più cose si fanno fare a un bambino meglio è. È l'effetto di uno stile di vita degli stessi adulti che corrono da un impegno a un altro, da un prodotto a un altro. È un problema molto complesso perché ha a che fare anche col come le persone abitano il tempo e lo spazio, ha a che fare con l'urbanizzazione, che vede i bambini costretti a stare in appartamenti piccoli, in spazi piccoli dove devono stare fermi, non disturbare, non fare rumore e quindi vanno "tenuti buoni".

Bisognerebbe fare un cambio profondo di cultura, per esempio riguadagnare la dimensione dell'uscire, del vivere all'aperto.

Nel suo libro *Slow School. Pedagogia del quotidiano*, propone di riconsiderare le priorità che orientano la proposta educativa a scuola. Come farne un contesto capace di coltivare il piacere del pensiero, del parlare e ragionare insieme?

"Slow school" vuole proporre un approccio in controtendenza a una "fast school", tesa verso prodotti e rendimenti che si vogliono quantificabili e codificabili. La scuola subisce infatti pressioni per produrre tante attività "visibili". Ma la crescita culturale dei bambini è un processo molto complesso e profondo. L'attenzione deve essere riportata al vivere quotidiano a scuola, con tutta la sua complessità e imprevedibilità, alle tante "non-attività", alle piccole routine, che ritmano il tempo a scuola. La scuola permette di incontrarsi, di convivere e di condividere una vita quotidiana organizzata. Questo aspetto andrebbe reso più esplicito e valorizzato recuperando maggiore silenzio per ascoltare gli altri, le cose, noi stessi e la calma, che a lungo termine è più produttiva. Ciò significa esplicitare gli apprendimenti nascosti in tutte le situazioni della giornata.

Quali consigli darebbe agli insegnanti che si mettono in discussione rispetto all'organizzazione delle routine? Quali passi fare? Come muoversi?

La prima cosa è diventare consapevoli del valore di quello che non sembra un'attività, ma in realtà è molto molto produttivo, come i giochi che non lasciano prodotti. L'altro aspetto importante è procedere con gradualità verso questo spazio maggiore di autogestione da concedere ai bambini.



Saper gestire il proprio tempo in modo costruttivo e saper organizzare un gioco o un'attività da soli comportano una serie di apprendimenti che richiedono tempo. È necessario allungare gradualmente gli spazi in cui l'insegnante è meno direttamente presente nella conduzione delle attività. Non abbandona il campo, ma è più dietro le quinte e cura la regia educativa, offrendo i materiali giusti nei momenti giusti per far emergere la progettualità dei bambini. È importante anche osservare le relazioni tra bambini, il loro modo di stare e aiutarli a imparare gradualmente ad assumersi la responsabilità per se stessi. E l'attenzione ai compagni.

Un altro suggerimento importante è osservare con attenzione ciò che accade nei differenti momenti di routine che si susseguono nella giornata, verificando quali criticità si presentano e come noi adulti possiamo intervenire per incidere su questo. I bambini colgono se c'è poco investimento nella proposta e comprendono benissimo ciò a cui l'insegnante dà valore e ciò che invece è vissuto dall'istituzione come vuoto di senso profondo, ciò che è semplice adempimento o transizione verso altro.

Quali indicatori possono aiutare lo sguardo degli insegnanti? Cosa segnala loro che possono "osare"?

Succede frequentemente che i bambini, abituati a stare chiusi nelle loro camere o a essere messi davanti a un video, quando poi si trovano a gestire uno spazio di autorganizzazione, girino a vuoto da un gioco all'altro o disturbino il gioco degli altri. Un buon segnale è quando questi comportamenti diminuiscono e il bambino dimostra di soffermarsi su qualcosa, di saper mantenere l'attenzione e il coinvolgimento. Un altro indicatore fondamentale è il fatto che i bambini cominciano a ideare e a gestire piccole sequenze di gioco o di attività insieme agli altri, condividendo idee e materiali. Inoltre è importante coltivare l'abitudine a pensare di più e sempre meglio, perché la mancanza di riflessione è un altro tratto caratteristico dell'essere di corsa e del riempire sempre tutti i tempi. Anche questo è uno stile di vita che dovrebbe modificarsi almeno in parte, permettendoci, quando si può, di mettere in azione pochi elementi valorizzando lo spazio che c'è tra un elemento e l'altro.

Quale stile di conduzione dell'insegnante potrebbe facilitare questo?

L'insegnamento è ancora troppo spesso unidirezionale. Non è previsto uno scambio attivo nel quale impara anche l'insegnante. Tra gli alunni stessi non è prevista interazione, se non durante la sospensione dell'attività strutturata, oppure "sottobanco". Che gli alunni siano venti o duecento, la metodologia rimane quella della lezione. È un modello scolastico secolare, una sorta di imprinting che resiste ai ripensamenti. Penso invece che sia importante che l'insegnante stia accanto ai bambini,



ALCUNI SLOGAN PER UNA SCUOLA SLOW

Un'oasi di buon senso

Prendere il tempo

Fare meno per fare meglio

L'educazione è in tutti i momenti

Programmare per situazioni

Arricchire i contesti

Il paradosso pedagogico dell'informalità programmata

Processi piuttosto che prodotti

Autonomia accompagnata

Parlare meno, ascoltare di più

Divertirsi ad ascoltare

Provocare pensiero

Problematizzare

Un ambiente pensato per pensare

Discutendo si impara

Imparare ad apprendere

Saper giocare con "niente"

Per bellezza ("L'occhio vuole la sua parte")

Tratto da Ritscher, P. (2011). Slow school. Pedagogia del quotidiano. Firenze: Giunti, (p. 141)

parlando con loro, ascoltando, cercando di capire i loro ragionamenti, suggerendo, provocando pensiero. Bisognerebbe saper cogliere gli spunti dal vivo che i bambini ci offrono per sostenerli nell'elaborazione della propria idea, nella consapevolezza da parte dell'adulto che, mentre giocano con i materiali, giocano anche con i concetti. E in queste occasioni di scambio tra bambini i saperi girano in modo contagioso. Si tratta da parte dell'adulto di saper ascoltare, di aspettare, di commentare in modo aperto, di trattenere i propri saperi per non limitare i ragionamenti dei bambini.





Cuochi e operatori d'appoggio in formazione

Esperienze teoriche e pratiche per crescere in competenza e professionalità educativa.

di Roberta Bertolas

Un investimento al quale la Federazione dedica particolare attenzione da molti anni riguarda la formazione del personale ausiliario un'azione formativa importante che **qualifica e supporta il servizio che questa figura offre alle scuole.**

Si tratta di un percorso che viene proposto normalmente ogni tre anni e che quest'anno è stato **ri-pensato e riprogettato non solo dal punto di vista organizzativo, ma anche nei contenuti teorici e pratici.**

La proposta formativa è stata divisa in due percorsi distinti:

- un percorso di aggiornamento per i cuochi e, insieme a loro, per gli operatori d'appoggio già in possesso dei requisiti specifici per le sostituzioni in cucina;
- un percorso di formazione per gli operatori d'appoggio non ancora qualificati che hanno potuto utilizzare questa opportunità formativa. Il percorso ha infatti permesso ai partecipanti di acquisire le competenze per sostituire per brevi periodi il cuoco in cucina in caso di sua assenza. Tale percorso di formazione costituisce sia una risposta alle difficoltà delle scuole nel

reperire cuochi supplenti per pochi giorni, sia un'opportunità formativa e di investimento profes-

esperienze
e
progetti

244 ausiliari
(127 cuochi + 117 operatori
d'appoggio)

152 incontri di formazione

718 ore formative totali



sionale per i partecipanti.

Il percorso ha coinvolto tutti i 21 circoli di coordinamento delle scuole associate alla Federazione. La formazione ha avuto inizio a febbraio 2013 ed è terminata a febbraio 2014. Il percorso è stato organizzato in 17 gruppi, dislocati territorialmente, 13 dei quali per l'aggiornamento e 4 per la riqualificazione professionale. Ciascun gruppo è risultato così non troppo numeroso (massimo 18-20) partecipanti, dimensione che ha permesso a chi gestiva gli incontri, sia pratici che teorici, di **avvicinare gli operatori stabilendo una comunicazione più diretta ed efficace, rispondente ai bisogni e alle richieste specifiche di approfondimento.**

Le attenzioni formative

La crescente attenzione all'alimentazione all'interno delle scuole dell'infanzia pone al personale preposto il delicato problema di organizzare il menù non solo in base alle indicazioni dettate dalle tabelle dietetiche provinciali, ma anche in relazione a **problematiche alimentari** da un lato riconducibili a intolleranze, allergie e specifiche patologie dei bambini, dall'altro riconducibili a scelte religiose o culturali.

A ciò si aggiunge un **crescente interesse rispetto ai prodotti locali, ai prodotti a "chilometri zero" e all'utilizzo di materie prime di elevata qualità.** Pertanto, uno degli obiettivi del corso, sia dal punto di vista teorico che pratico, è stato quello di supportare i cuochi in merito a indicazioni e suggerimenti operativi per organizzare il menù in modo che sia sostenibile tanto sul piano organizzativo, quanto economico e, al tempo stesso, qualitativamente elevato.

Un itinerario formativo che ha dato la possibilità a questi professionisti di condividere dubbi, domande, difficoltà rispetto alla loro differente esperienza lavorativa. Questa **dimensione di scambio** risulta fondamentale e **generativa** in quanto il percorso di formazione si configura anche come luogo di incontro, di confronto e condivisione di esperienze che altrimenti non potrebbero essere esplicitate. **Il setting formativo costituisce così un luogo qualificante del proprio agire professionale quotidiano.** Lo scambio tra i partecipanti ha favorito un coinvolgimento e un'implicazione più attivi che hanno permesso di andare oltre le occasioni offerte, facendo nascere nuove idee e nuovi progetti condivisi.





Queste esperienze formative non nascono e si concludono in questo circuito, ma si alimentano grazie alla sfida professionale che la formazione richiama nella sua dimensione di crescita e apprendimento.

Le tappe e i contenuti del percorso

Il progetto formativo si è articolato in una parte teorica che ha posto le premesse per la parte più prettamente pratica. Nella prima parte **l'attenzione si è focalizzata su aspetti educativi** che hanno offerto l'opportunità di approfondire alcune tematiche pedagogiche come le competenze dei bambini 0-6 anni e il significato educativo degli spazi e dei tempi della scuola dell'infanzia. A fianco a queste sono state affrontate dal dietista Andrea Maino, consulente della Federazione, alcune linee teorico-pratiche che hanno richiamato le tabelle dietetiche provinciali, sono state fornite **indicazioni per la stesura del menù con attenzione ai menù differenziati** e dati accenni alla qualità delle materie prime facendo riferimento anche ai prodotti locali e a "chilometro zero".

Matteo Chiarani, Responsabile del Servizio Protezione e Prevenzione della Federazione e delle scuole associate, ha richiamato il D.Lgs.81/08, facendo riferimento ai concetti di rischio, protezione e prevenzione relativi alle mansioni che gli operatori svolgono quotidianamente. Ha inoltre dedicato un approfondimento specifico al piano di autocontrollo igienico-sanitario.

In un secondo momento gli operatori e i cuochi hanno sperimentato le loro conoscenze in cucina. Alla guida delle esercitazioni c'erano chef di esperienza decennale che hanno potuto trasmettere ai nostri operatori conoscenze e spunti pratici nonché quel pizzico di motivazione che fa dei cuochi professionisti di qualità.

Tra gli obiettivi importanti si è posto quello di sensibilizzare i cuochi a una **varietà di proposte gastronomiche di origine vegetale** che possono essere inserite nei menù facendo attenzione alla combinazione delle diverse pietanze. Come si evince dalle Linee guida dell'Azienda Sanitaria "l'unico modo per realizzare un'alimentazione ottimale consiste nel ricorrere alla combinazione di alimenti diversi, ciascuno dei quali apporta energia e nutrienti specifici".





È doveroso sottolineare come il riscontro del percorso sia stato molto positivo, anche perché gli operatori si sono sentiti riconosciuti e valorizzati nella loro professionalità e competenza. **L'innalzamento del livello di competenze e di qualità di ogni singola persona forma un sistema più integrato e stabile nella sua specificità.**

Per funzionare bene, infatti, una struttura educativa deve tener conto della crescita di tutte le professionalità presenti.





Piccoli scienziati crescono

Esperienze di educazione scientifica alla scuola dell'infanzia di Ponte Arche

a cura delle insegnanti della scuola di Ponte Arche:

Doriana Artini, Liana Comai, Cecilia Donini, Erina Onorati, Chiara Tonidandel

L'idea di proporre ai bambini della nostra scuola un percorso di esplorazione di tipo scientifico è nata da un insieme di fattori, promossi e sostenuti dalla formazione, che hanno portato noi insegnanti a **modificare nel profondo sia il nostro pensiero nei confronti dei bambini, sia il modo con il quale ci accingiamo a proporre le esperienze e le sviluppiamo con loro**. Punto di partenza che ha qualificato la progettazione educativa della nostra scuola dell'infanzia "Don Bosco" di Ponte Arche è stato l'aver posto l'attenzione a quegli aspetti di investimento che rivestono una forte valenza sociale e che permettono ai bambini di rafforzare la dimensione sociale della conoscenza attraverso la collaborazione, la condivisione e la formulazione di ipotesi con gli altri.

La teoria cui noi facciamo diretto riferimento è il costruttivismo sociale il quale afferma che la costruzione della conoscenza avviene all'interno del contesto socioculturale nel quale l'individuo interagisce. Secondo questa prospettiva, pertanto, **interazioni e linguaggi svolgono una funzione fondamentale in un processo di apprendimento inteso come la costruzione di significati negoziati assieme agli altri** e non come l'acquisizione di conoscenze che esistono da qualche parte esternamente al bambino. Il costruttivismo sociale non è un metodo, visto che non intende fornire agli insegnanti manuali o indicazioni precise da seguire nella prassi didattica, ma un approccio teorico all'interno del quale ciascun insegnante sviluppa progressivamente modalità e strategie per far emergere e sostenere gli interessi e i bisogni dei bambini.



esperienze
e
progetti



Alcune esperienze sono state proposte nei bagni della scuola, ambiente solitamente non considerato come spazio usufruibile per l'attività, ma in realtà interessante e funzionale per molte proposte.

Nuove attenzioni nel ruolo dell'insegnante

Questo sollecita quindi, anche all'interno della nostra realtà scolastica, un profondo cambiamento del ruolo dell'insegnante: da un insegnante preposto a trasmettere regole, informazioni e nozioni a un insegnante regista di tutto quello che avviene all'interno della scuola. **Nuovo compito fondamentale è quello di andare a creare contesti diversificati** all'interno dei quali i bambini possano, assieme ai compagni, trovare la loro dimensione per esprimere le loro idee, elaborare ipotesi e vivere appieno l'esperienza proposta. L'insegnante agisce come guida competente a fianco dei bambini, predispone un ampio ventaglio di attività che possono soddisfare le esigenze e i bisogni diversi compresenti in aula, si premura che a ogni singolo e al gruppo nel suo insieme venga offerto il giusto grado di sfida cognitiva e che i materiali proposti non risultino né troppo banali, pena la demotivazione, né troppo impegnativi da essere inutilizzabili. Questo porta ogni bambino ad avere un ruolo attivo, profondamente motivante, e non passivo da mero recettore di informazioni.

La modalità più adatta per permettere, favorire e incentivare questo scambio fra bambini è quella di lavorare in piccolo gruppo. In questo modo i bambini possono veder confermate o confutate le loro idee e ascoltare quelle degli altri; questo anche perché bisogna sempre tener presente che i bambini possiedono loro conoscenze e competenze e sono soggetti attivi che si formano attraverso lo scambio e il confronto con l'ambiente fisico e sociale che li circonda.



Le caratteristiche del progetto

Nella pratica quotidiana con i bambini noi insegnanti abbiamo organizzato l'attività strutturando dei piccoli gruppi omogenei per età **facendo particolare attenzione alle caratteristiche di ogni suo componente**. L'attività si è sviluppata su più giornate, non solo per permettere a tutti di effettuare l'esperienza prendendosi il tempo necessario, ma anche per **stimolare i bambini a passare dalla semplice**



esplorazione e manipolazione spontanea dell'elemento acqua e dei materiali messi loro a disposizione alla formulazione di interrogativi e alla soluzione di piccoli problemi pratici presentati loro dalle insegnanti.

Le proposte e gli stimoli offerti erano differenziati rispetto ai bambini che prendevano parte all'esperienza in quel momento e in base alle indicazioni che loro stessi fornivano in merito a ciò che più stimolava la loro curiosità e il loro interesse. Con un gruppo di bambini l'attenzione si è focalizzata sulla relazione acqua

quindi su come e perché si generano le bolle, quali strumenti sono più funzionali al loro scopo e da dove nascono la schiuma e le bolle di sapone. In un secondo gruppo invece il focus dell'attenzione si è posizionato sul galleggiamento e su quali materiali fossero più idonei per la realizzazione di barchette di carta resistenti ma anche veloci, mentre un terzo gruppo ha maggiormente ampliato questa esperienza cercando, attraverso il confronto e la collaborazione con i compagni, di risolvere un quesito pratico: "Come possiamo far galleggiare un sasso?" I bambini avevano a disposizione ma-

teriali e oggetti di diversa natura come legnetti, sassi, conchiglie, tappi di sughero, bottiglie, tubi, imbuto e utilizzando ciò sono riusciti a trovare una risposta alla domanda posta dall'insegnante.

Le esperienze proposte si sono continuamente aperte a nuovi sviluppi perché la curiosità dei bambini in merito all'argomento non si è esaurita. **I bambini hanno iniziato infatti a porsi domande che andavano oltre ciò che noi insegnanti avevamo pensato di proporre** nel corso di questa attività. Le domande che ci hanno rivolto erano molto varie: "Di che colore è l'acqua?", "Cosa succede se lasciamo la carta nell'acqua?", "Come posso farla passare da un lavandino all'altro?"

Per questo noi insegnanti abbiamo via via ampliato e arricchito le attività sia utilizzando quanto proposto

"L'aria sotto alza le bolle e col soffio ne viene sempre di più"

"Sta diventando una montagna di bolle perché abbiamo soffiato con le cannuce"

"Tutte le bolle insieme sembrano alberi, foreste"

"Che leggere, si rompono"

"Perché sono leggere?"

"Perché l'aria è leggera!"

"Che c'entra l'aria?"

"È dentro qua... l'abbiamo soffiata con le cannuce"

"L'aria che noi soffiamo, che viene dal nostro corpo, va nella cannuccia e poi nell'acqua, fa le bolle grandi, sempre più grandi e più alte!"



Ecco alcune osservazioni dei bambini durante l'esperimento della colorazione dell'acqua:

- Tu maestra hai messo i colori nell'acqua, giallo, rosso, blu. Poi abbiamo messo giù i fogli e è rimasto su come un disegno
- I colori si attaccavano ai fogli e nell'acqua non ne restava più
- I colori si sono avvicinati e l'acqua si è colorata e poi hanno formato un disegno
- Abbiamo messo giù il foglio, l'acqua si è attaccata e poi lo abbiamo messo ad asciugare
- Certa acqua era ancora trasparente e certa colorata
- I colori erano sopra e sott'acqua era ancora trasparente
- I colori galleggiavano
- Mi sembravano quei colori come lo smalto



dai bambini, sia aggiungendo all'acqua farina, colori acrilici, smalto, coloranti alimentari, zucchero, sale, aceto, amido di mais o altro **per sperimentare la diversità** di comportamento dei differenti oggetti e materiali e le diverse combinazioni possibili.

Di fronte ai quesiti che nascevano dagli esperimenti noi insegnanti ci siamo poste al fianco dei bambini come **sostenitrici della loro curiosità**, cercando di far emergere da loro stessi le modalità e le possibilità attraverso le quali avremmo potuto trovare le risposte soddisfacenti rispetto ai dubbi emersi.

L'aspetto fondamentale di questa modalità di lavoro non è dare ai bambini la "risposta giusta", ma far sì che imparino a porsi domande, che siano curiosi e sperimentino in prima persona la ricerca della soluzione. Soprattutto che ne discutano con i compagni per giungere a una risposta condivisa con i membri del gruppo. **Questo traspare chiaramente anche all'interno degli indicatori individuati nella programmazione periodica** nella quale si poneva l'accento sulla capacità di confronto tra i bambini, con attenzione a rilevare se venivano utilizzate espressioni come "se...allora", "forse...perché", "sono d'accordo perché...", "non sono d'accordo perché...", "secondo me invece...". L'uso di questi sintagmi indica se realmente i bambini stanno formulando ipotesi insieme finalizzate alla costruzione della conoscenza di tipo sociale, come auspicavamo succedesse.





dalle
scuole



Animali da favola trovati negli affreschi del museo. lavoro di gruppo: ci mettiamo d'accordo, disegniamo, coloriamo la morale raccontata.

La rana e il lupo



● TORBOLE FARE SCUOLA AL MUSEO

a cura di **Luisa Fontanari**

Da diversi anni la scuola dell'infanzia di Torbole partecipa a iniziative di laboratorio e ad attività specifiche promosse dalle varie sedi museali presenti sul territorio con l'idea di **offrire ai bambini l'opportunità di entrare in contatto con una realtà diversa che può fornire sollecitazioni e stimoli nuovi che integrano il progetto educativo della scuola stessa**. La proposta del museo può costituire talvolta la fase iniziale del percorso che le insegnanti intendono sviluppare, per suscitare attesa e curiosità da parte dei bambini; oppure può costituire una fase intermedia, che serve per dare nuova linfa al percorso in essere, consentendo di aprire altre strade e piste di lavoro. **L'uscita al museo per partecipare a un laboratorio o per visitare una mostra diventa così parte integrante del processo educativo della scuola**, in cui insegnanti e operatori si confrontano e prendono accordi. Negli anni si è assistito sempre di più al nascere di proposte ben strutturate e articolate da parte dei musei, che denotano attenzione e apertura significative verso i bambini per consentire integrazione e collaborazione tra scuola e museo.

Di seguito si riportano le esperienze realizzate dalle insegnanti durante l'anno scolastico con i bambini.

Al Muse: i bambini di 3 anni esplorano la Discovery Room di *Maria Letizia Bertì*

Siamo stati al Muse a febbraio con il gruppo di 20 bambini di 3 anni. Il laboratorio si presenta molto piacevole, adatto ai bambini anche piccoli, con la ricostruzione di uno spazio specifico che richiama





un bosco fantastico con la presenza di animali di peluche che possono essere maneggiati dai bambini.

Sono presenti attività che propongono esperienze di tipo olfattivo, sonoro e tattile. Inserendo le mani in quest'ultimo i bambini toccano un oggetto, ne indovinano il nome e controllano la risposta tramite un oblo.

Questo si è rivelato stimolante per i bambini; l'esperta era molto preparata e i bambini hanno giocato per due ore nella stanza con vivo interesse.

La proposta laboratoriale **è stata scelta perché si inseriva bene nella progettazione annuale** del gruppo dei bambini di 3 anni, centrata su un percorso che riguardava i cinque sensi. Il laboratorio del Muse ha dato uno spunto per continuarlo e arricchirlo nelle attività proposte a scuola attraverso:

- la manipolazione di vari materiali (strutturati o ricercati in natura con i bambini);
- la ricerca di rumori e suoni con l'uso di strumenti musicali e registratore vocale;
- il riconoscimento di odori e profumi;
- le attività di cucina (fare i biscotti, il pane, le spremute, la macedonia) per prendere consapevolezza delle differenze di sapore dei cibi: dolce-salato, aspro-acido, amaro-piccante.



Al Castello del Buonconsiglio i bambini di 4 anni visitano la mostra "Sangue di drago, squame di serpente"

di Maria Pia Gobbi

Al Castello i bambini, con grande stupore, si trovano davanti un enorme drago con una grande bocca spalancata. Per entrare nella bocca del drago bisogna affrontare alcune prove: il drago ce le consegna. Solo dopo averle superate potremo tornare da lui. Seguendo le impronte del drago sul terreno i bambini attraversano le sale e gli ambienti del Castello nei quali incontrano quadri, affreschi, stoviglie, gioielli, sculture: rappresentano personaggi fantastici o reali che i bambini devono **riconoscere a partire da un particolare raffigurato su una foto** che ciascun bambino tiene appesa al collo come una col-



lana. Quando il bambino trova la figura riprodotta sulla sua collana la descrive **ponendo attenzione ai particolari** e cercando di capire che tipo di personaggio rappresenta o dove può essere vissuto osservando la scena all'interno della quale è raffigurato. Su ogni collana c'è scritto un indovinello che i bambini devono risolvere e che li aiuta a trovare il nome giusto del personaggio.

Alcuni personaggi sembrano introvabili perché fanno parte degli affreschi dipinti sul soffitto o sulla parte alta delle pareti; ma poi finalmente i bambini li individuano tutti. Sono gli animali "da favola", protagonisti delle favole di Esopo. Si coglie così l'occasione per fare un breve accenno alle favole che richiamano, attingendo alle conoscenze e ai ricordi dei bambini. Quando tutti i personaggi sono stati individuati si ritorna dal drago. Ora possiamo entrare nella sua pancia e attraversarne tutto il corpo. **Ci soffermiamo a osservarne attentamente** la pelle, la bocca, i denti, gli occhi, le zampe, le ali.

Gli stimoli ricevuti al Castello sono stati così ricchi che ritornati a scuola abbiamo cominciato a svilupparli, riprendendo un po' alla volta i vari personaggi incontrati per conoscerli meglio. Ne è nato un percorso che si è articolato su alcuni mesi e che ha consentito di promuovere conoscenza su diversi aspetti. E' partita così una prima attività di costruzione della tana dei draghi e di rappresentazione a piccoli gruppi del grande drago visto, arrivando poi a realizzare il libro "Ricetta per fare un drago".

In seguito è stata ripresa la storia di Ulisse e della Maga Circe (sollecitata da alcune immagini al Castello), che ci ha consentito di **intraprendere un'attività di osservazione e di ricerca** di animali reali e fantastici per capirne le caratteristiche sui libri della nostra biblioteca. Questa fase ha fornito ai bambini lo stimolo per inventare e disegnare loro stessi degli animali fantastici. Il percorso si è poi sviluppato attorno a questa alternanza tra realtà e fantasia. Sono stati così incontrati gli animali reali che, nelle fiabe e nei racconti, si comportano come gli uomini: parlano, pensano, interagiscono con le persone, come ad esempio nella fiaba di *Cappuccetto Rosso* e in quella de *I tre porcellini* o in altre, prendendo spunto anche dagli albi illustrati. Questi personaggi sono stati considerati non solo per il loro aspetto fisico, ma anche per le caratteristiche che li contraddistinguono. Questo ha permesso anche di fare dei confronti con le diverse caratteristiche dell'uomo che gli animali rappresentano nella tradizione favolistica. **Ne è nata una bella discussione con i bambini** anche su loro stessi e sull'idea che gli altri hanno di



loro. È stato un passaggio molto significativo perché ha aiutato i bambini a scoprire risorse e capacità di ciascuno.

In seguito sono stati ripresi gli indovinelli che avevano guidato i bambini al Castello nella ricerca dei vari personaggi per intraprendere un'ulteriore ricerca sui libri di personaggi strani e mitologici: Minotauro, Sirenetta, Cerbero, Icaro, Leoni alati, accompagnandoli, dove era possibile, con i relativi racconti mitologici. È nata così l'idea di costruire strani personaggi usando parti del corpo ritagliate da vecchie enciclopedie e libri per inventare un curioso animale: più si osa e più è divertente e gratificante. **Incoraggiati i bambini sono usciti dagli schemi consueti.**



Al Muse: i bambini di 5 anni partecipano al laboratorio "Il segreto delle bolle"

di *Monica Andreozzi*

Il 7 febbraio arriviamo al Muse, dove due operatrici, Silvia e Martina, coinvolgono i nostri 13 bambini di 5 anni nella storia di *Alice Cascherina*, introducendoli al magico mondo dell'acqua e delle membrane saponose. I bambini hanno così **scoperto, attraverso giochi corporei**, che l'acqua è molto forte mentre la soluzione saponata è più fragile e per questo si formano le bolle. Hanno poi sperimentato, facendo uso di particolari telai, che le bolle tendono sempre alla forma sferica, nonostante i telai abbiano forme diverse come quelle delle principali forme geometriche, comprese alcune forme solide che hanno permesso loro di formare delle lamine saponate e arrivare alla costruzione di una bolla cubica e piramidale.

Svelati i segreti delle bolle i bambini hanno vissuto un'esperienza indimenticabile: entrare in una bolla gigante.

Le conoscenze apprese durante la mattinata sono state riprese la settimana successiva a scuola nello stesso gruppo. Dopo aver coperto il pavimento dell'aula con un telo impermeabile l'insegnante ha creato quattro gruppi a ciascuno dei quali è stata data una bacinella con la stessa quantità di detersivi diversi: per piatti, neutro multiuso, bagnoschiuma e sapone liquido. Dopo aver messo la stessa quantità



di acqua i bambini dovevano creare la soluzione saponata evitando la formazione della schiuma (nemica delle bolle!). Poi con le mani hanno provato a fare le bolle e hanno scoperto che due delle soluzioni saponate formavano bolle resistenti, mentre le altre due scoppiavano subito.

In seguito l'insegnante ha fornito loro alcuni **strumenti per provare** a fare le bolle: colino, mestoli bucati, guarnizioni con filo di ferro, imbuto e anche un tubo lungo e sottile. Lasciati **liberi di sperimentare** hanno scoperto come è importante il modo di soffiare per realizzare le bolle e hanno sperimentato la regola imparata al Muse che "se tocco una bolla con la mano bagnata non scoppia e ci si può entrare", se invece "la mia mano è asciutta, la bolla scoppia immediatamente".

L'esperienza è continuata in bagno, dove l'insegnante ha invitato i bambini ad aprire il rubinetto per vedere se l'acqua da sola forma le bolle, riprendendo il discorso della tensione superficiale e proponendo ai bambini alcuni esperimenti su di essa.

Il Muse entra a scuola per il progetto "Baco da seta, una farfalla dal filo prezioso"

L'attività serica in Trentino ha rappresentato un passaggio fondamentale della nostra storia: il percorso che l'ha portata da iniziale attività complementare a vero e proprio sistema industriale ha mutato l'economia di un'intera provincia, coinvolgendo tra il XVIII e il XIX secolo gran parte del territorio trentino. Partendo dall'allevamento e arrivando alla produzione di seta si è cercato di suscitare uno stimolo affinché **nuove e vecchie generazioni possano, insieme, riappropriarsi di un'identità comune**. Si è così dato il via a un percorso di conoscenza del baco da seta attraverso un piccolo allevamento realizzato nella scuola, supportati dalla referente scientifica del Muse, che è venuta a scuola per **introdurre i bambini all'osservazione** delle uova, con le lenti e lo stereomicroscopio, del gelso e delle sue foglie e alle informazioni di base per un corretto allevamento. I bambini hanno avuto modo di seguire così le diverse fasi del ciclo vitale (uova, larva, muta, fabbricazione del bozzolo, crisalide, ecc.) mediante l'aiuto di elementi biologici veri e di intraprendere un'attività di tintura della seta utilizzando i colori naturali. Il percorso si è infine arricchito con la preziosa testimonianza di alcune nonne, bisnonne e altre persone del paese che hanno ricordato come avveniva l'allevamento del baco da seta.



dalle
scuole



● TELVE

Progettare insieme nuovi spazi per la scuola

a cura di **Viviana Boratti**

La scuola è rientrata nella sede originaria il 5 marzo scorso, dopo una ristrutturazione iniziata a giugno 2013 che ha riguardato la messa a norma degli impianti, il rifacimento di tutti i rivestimenti interni e una nuova disposizione degli spazi educativo-didattici, pur mantenendo inalterato il volume dell'edificio.

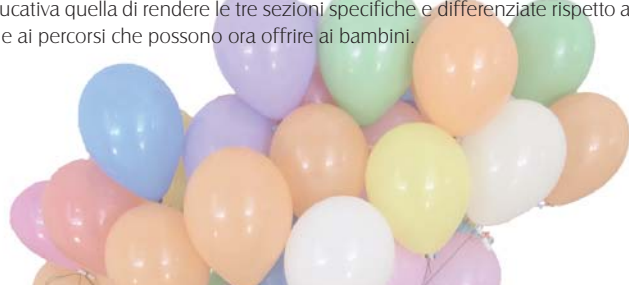
La modalità della **"progettazione partecipata"** – con il coinvolgimento attivo del Consiglio direttivo, di tutto il personale, della coordinatrice e del progettista – ha consentito di integrare le diverse competenze per restituire ai bambini una scuola ripensata il più possibile dal loro punto di vista. Rilevanti, in tal senso, le approfondite e varie riflessioni in merito agli spazi scolastici e al progetto arredi.

I bambini sono stati coinvolti in appositi momenti di riflessione, conversazione, realizzazione di documentazioni ed elaborati grafici e fotografici, principalmente su due livelli: quello del "fare memoria" del vecchio edificio, per poter ritrovare sempre una traccia della loro scuola originaria, e quello del "mettere pensiero" su ciò di cui la scuola, secondo loro, aveva bisogno. Sono tuttora presenti nella nuova sede il plastico realizzato interamente dai bambini che riproduce fedelmente la struttura del vecchio edificio, sia all'interno che all'esterno, così come i cartelloni, le foto, le trascrizioni delle loro riflessioni emerse lungo tutto il periodo dei lavori. Tra le varie loro idee, quella di avere una scuola molto colorata e dove si possa "pasticciare tanto". Da qui la realizzazione di tinte diversificate e della predisposizione di angoli-laboratorio **per favorire esperienze, scoperte, ipotesi.**





La scuola può ora usufruire di sezioni strutturate con pareti scorrevoli che consentono anche la creazione di sottospazi e di adeguati spazi intersezione, di nuovi servizi igienici per i bambini, di una sala da pranzo e di uno spazio per il riposo più grandi, di nuovi locali per il deposito. Il progetto arredi - elaborato con il significativo contributo delle insegnanti - ha considerato sia le esigenze dei bambini, sia le **indicazioni raccolte nella formazione di questi ultimi anni per favorire l'apprendimento collaborativo, il confronto e lo scambio di idee, il lavoro in piccoli gruppi**. È stata quindi una precisa intenzione educativa quella di rendere le tre sezioni specifiche e differenziate rispetto alle attività, alle esperienze e ai percorsi che possono ora offrire ai bambini.





dalle
scuole



● SUSÀ Quando l'inclusione nasce in cucina

a cura di **Flavia Favero** e **Mariangela Simoncini**

Lo sguardo della scuola dell'infanzia sulla differenza sta cambiando e, grazie alla riflessione sulle pratiche educative, alla formazione e alla ricerca, le scuole stanno diventando spazi dove "essere diversi" è più normale e quindi meno stigmatizzante.

Lentamente, attraversando stereotipi e pregiudizi, le diverse normalità dei bambini e delle famiglie cominciano a essere lette come condizione essenziale per l'interazione e l'apprendimento e, in questa visione, anche la differenza culturale comincia a essere percepita come un elemento che caratterizza la comunità scolastica dove i bambini costruiscono i loro apprendimenti e gli adulti possono intrecciare nuove relazioni.

Proprio gli adulti, impegnati con ruoli diversi e con diverse responsabilità nella scuola (le insegnanti, il





"Progettare secondo una prospettiva interculturale significa porre attenzione ai contenuti ma anche alle metodologie, caratterizzate dalla cooperazione, cioè da tutte quelle prassi che facilitano l'ascolto, il dialogo e la valorizzazione delle reciproche appartenenze"

Ivana Bolognesi



personale ausiliario, le famiglie, l'Ente Gestore, il Comitato di Gestione) possono concorrere al processo di inclusione attraverso attività di osservazione, riflessione e progettualità mirata.

Per la scuola equiparata dell'Infanzia di Susà l'occasione di riflettere sui processi inclusivi in atto è stata la progettazione del corso di cucina rivolto ai genitori dei bambini frequentanti. Ecco come la presidente della scuola Flavia Favero, impegnata anche professionalmente come formatrice sulle tematiche dell'intercultura, ha raccontato questo percorso.

"Con alle spalle due esperienze efficaci – il primo anno rivolto alle mamme e il secondo ai papà – e con uno sguardo sulla realtà attuale della scuola, è emerso con evidenza come il contesto multiculturale delle famiglie offrisse potenzialità ancora da esplorare. Il corso di cucina denominato "Cultura e tradizione in pentola" è stato quindi riletto come occasione di incontro e dialogo interculturale fra genitori attorno al tema della cucina e della convivialità.

Per la realizzazione e conduzione del percorso la cuoca Carmen e l'aiuto cuoca Carla hanno aperto le porte della cucina ai genitori delle diverse culture presenti nella realtà tra le quali la cultura rumena e quella nigeriana. Hanno potuto così arricchire la propria professionalità andando oltre la consuetudine e trovando spunti nuovi per reinterpretarla quotidianamente.

Grazie al contributo di nonna Stefania e nonna Giorgetta, di mamma Gioia e di mamma Cristina si è potuto realizzare un percorso di tre incontri tematici serali in cui **mamme e papà hanno vissuto l'incontro fra la cucina nigeriana, rumena e quella trentina**. Nelle tre serate i partecipanti hanno cucinato e assaggiato i piatti delle tradizioni culinarie dei paesi di provenienza, ma si è soprattutto parlato di bambini e di tradizioni, di culture, di famiglie.

È stata una bella e preziosa occasione di incontro e di scambio. I genitori hanno assaggiato piatti diversi scoprendo **nuovi gusti** e anche **inaspettate somiglianze** in un clima disteso che ha facilitato la comunicazione e la relazione favorendo osservazione, ascolto, dialogo, decentramento, produzione di pensiero e di significati condivisi, per far crescere la consapevolezza della pluralità della comunità che educa.





È anche attraverso esperienze di questo tipo che **la scuola dell'infanzia, in un contesto sociale in forte e rapido cambiamento, sa essere ancora e sempre di più luogo di comunicazione, di relazione e di definizione di identità plurali, più aperte e flessibili che in passato**".

Per approfondire

- Aime Marco. *Cultura*, Bollati Boringhieri, Torino, 2013
- Bolognesi Ivana. *Insieme per crescere*, Franco Angeli, Milano, 2013
- Monaco Camilla, Ciappi Sandra, Pomilio Alessandra. *L'Artusi nella Scuola dell'Infanzia*, TrentoUnoedizioni, Trento, 2013
- Montanari Massimo. *Il mondo in cucina. Storia, identità, scambi*, Laterza, Roma, 2001
- Rogoff Barbara. *La natura culturale dello sviluppo*, Cortina, Milano, 2007





idee
per
crescere

Quando sono nato

Isabel Minhós Martins e Madalena Matoso
Topipittori, 2009

a cura di **Silvia Cavalloro**

Aprire gli occhi sul mondo per incontrare figure, oggetti, persone, emozioni. Venire alla luce come un viaggio di apertura e conoscenza. Esperienze che **raccontano del nostro abitare la vita** con i suoi colori vivaci, gli odori, il canto, la voce, la bellezza.

Scoprire l'universo in ogni piccola cosa e **sorprendersi perché nulla è banale** se lo guardiamo con attenzione e ne assaporiamo le vibrazioni che ogni contatto trasmette.

Nascere. Un'esperienza coinvolgente nella sua immediatezza, resa in maniera efficace e delicata, intensa e attenta dallo straordinario uso, da parte delle due autrici portoghesi, delle parole che si intrecciano a scelte formali, legate all'immagine, inusuali per l'illustrazione di albi per l'infanzia: forti i contrasti, decise le linee, incisiva la scelta di non utilizzare sfumature

«Quando sono nato, non immaginavo che ci fosse un cielo, e che il cielo cambia colore, e che le nuvole sono così belle. Quando sono nato, era tutto nuovo. Tutto stava per cominciare».

«C'è un intero mondo da scoprire, milioni e milioni di cose e di posti, che le mie mani non hanno ancora toccato. Milioni e milioni di risposte nascoste. Milioni e milioni di colori che non ho mai visto».



romatiche. Un percorso che, attraverso il richiamo ai cinque sensi mai scontato – mani che fanno domande, onde che chiacchierano – **evoca l'incontro intenso, pieno di energia e poesia, con la vita e con la molteplicità delle sue manifestazioni e relazioni.**

La spinta ad aprire domande sempre nuove, all'avventurarsi nella profondità delle azioni e delle relazioni con gli altri fanno di questo libro un'esperienza che muove il piacere, la vitalità, l'incanto del conoscere.



Per approfondire: *Altre parole e altre immagini. 17 esercizi di lettura* (2009) a cura di Giulia Mirandola e Ilaria Tontardini, per le case editrici Topipittori, La Margherita Edizioni, Babalibri (pag. 62)
<http://www.topipittori.it/sites/default/files/Catalogone%202010.pdf>

