



AltriSpazi abitare l'educazione

RIVISTA TRIMESTRALE

n. 7 - marzo 2014



assemblea annuale:
costruire trasparenza e
tangibilità



federazione - USA:
una collaborazione
che cresce



iTheatre:
le nuove tecnologie
vanno in scena

*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***VIVIANA BRUGNARA, ORNELLA BOSETTI,
MILENA BRESCIANI, LUIISA FONTANARI,
SARA FRISINGHELLI, ILARIA MANCINI,
JULIA MUSELLA, ELENA SCARTEZZINI,
MARIAGRAZIA TRANQUILLINI***grafica***VINCENZO TADDIA**pubblicazione on-line sul sito della Federazione provinciale
Scuole materne - Trento www.fpsm.tn.itVia Degasperis 34/1 38123 Trento
tel. 0461 382600 - fax. 0461 911111
e-mail: altrispazi@fpsm.tn.it questo periodico è associato all'Unione Stampa Peri-
odica Italianaregistrato presso il Tribunale di Trento
aut. n. 374 del 19.04.82

TRENTO UNOEDIZIONI

sommario - sommario

 **sommario****editoriale** Innovare nel quotidiano professionale per Il quotidiano professionale**primo piano**

-  costruire trasparenza e tangibilità
-  federazione e Stati Uniti: una collaborazione che cresce
-  ITheatre: le nuove tecnologie vanno in scena

l'intervista a colloquio con Alessandra Fasulo**esperienze e progetti**

-  quando la scuola incontra i luoghi di cultura del proprio territorio
-  piccole guide crescono

dalle scuole**idee per crescere** dovunque tu sia caro cocodrillo



▲ editoriale

editoriale - editoriale

Innovare nel quotidiano professionale per il quotidiano professionale

di Lucia Stoppini

Educare, accompagnare i bambini nella loro crescita, implica un atteggiamento professionale curioso, accogliente, predisposto – non spaventato – nei confronti del cambiamento.

La **professionalità** degli educatori si nutre di ricerca, di studio, di conoscenza di situazioni e di contesti diversificati; la professionalità degli educatori rifiuta la ripetitività, la stereotipia, l'abitudine, il "si è sempre fatto così"; **cerca spazi, modi e strumenti di cambiamento nelle consuetudini; cerca motivazioni e spunti nuovi nella quotidianità**: non si adagia, non si accontenta, non si sottrae, non si nasconde.

La scuola non è un luogo qualsiasi. La scuola non snatura la sua essenza e la sua *mission* istituzionale e pedagogico-educativa solo se offre a tutti i bambini contesti "alti", sollecitanti relazionalmente, socialmente, culturalmente. "Alti" e sollecitanti devono quindi essere gli insegnanti sia perché c'è sempre qualcosa di nuovo, di più profondo e raffinato da scoprire dei bambini, per i bambini, con i bambini, sia perché, **se così non fosse, non servirebbero le scuole, non servirebbero i professionisti dell'educazione. Basterebbero custodi pazienti.**

Innovare i contesti e le occasioni professionali, quindi, è un compito importante e delicato per un'istituzione educativa, soprattutto è un impegno fondamentale.

Come l'apprendimento, anche l'innovazione dei contesti educativi e delle opportunità di crescita professionale è un processo che si struttura un po' per volta. È anche uno stile che prende forma da buone teorie, ma che, dentro queste, suggerisce e mette in atto buone idee pratiche.

I progetti di ricerca e di sperimentazione che la Federazione propone alle scuole nascono così, da idee pratiche, da esperienze situate e concrete, dall'esigenza di offrire ai bambini, agli insegnanti, alle scuole **opportunità non occasionali di arricchire e potenziare i contesti educativi**, dal desiderio – ma anche da una precisa intenzionalità – di non adagiarsi sulle sicurezze professionali che si sono guadagnate negli anni, ma



di farle evolvere, fruttare, anche mettendole in discussione per eventualmente riorientarle, per offrire sempre il meglio alla fiducia e alle attese dei bambini e delle loro famiglie.

Innovare significa anche saper riconoscere ciò che è essenziale, ciò che può davvero fare la differenza, ciò che può realmente dare un contributo alla qualità dell'offerta educativa senza farsi affascinare dall'"inedito" solo in quanto e perché è nuovo e non conosciuto.

È questa la spinta che muove la Federazione nel sostenere impegni, onerosi senza dubbio, come il **forte investimento a sostegno della formazione del personale insegnante** allo scopo di favorire nelle scuole condizioni di elevata qualità dell'offerta educativa, sollecitando il lavoro in piccolo gruppo e la predisposizione di contesti funzionali alla costruzione sociale delle conoscenze tra bambini. Un lavoro formativo e di pratica educativa sfidante, che richiede, oltre a un forte investimento sul piano, appunto, della formazione e del supporto alla progettazione educativa e didattica, anche la possibilità di creare occasioni di sperimentazione dell'utilizzo - nella concretezza della quotidianità - di **strumenti e strategie "nuovi"**, che permettano agli insegnanti di variare produttivamente situazioni **evitando il rischio di depotenziare i contesti e l'interazione sociale tra bambini**.

Un investimento, questo, che si affronta da molteplici punti di partenza: la formazione del personale, il sostegno alla progettazione, i progetti istituzionali che da qualche anno la quasi totalità delle scuole associate sta realizzando - come "Piccole guide per grandi scoperte" e "Il Concilio dei bambini" -, i progetti di ricerca specifici, che coinvolgono poche realtà, ma che danno frutti a sostegno dell'intero Sistema.

Ne sono esempi recentissimi e attuali il progetto di ricerca "Intercultura in pratica", avviato nell'anno scolastico 2010/2011 e che è naturalmente virato verso lo sviluppo di esperienze di costruzione di comunità interculturali in cui la scuola dell'infanzia, e gli attori sociali che la abitano, giocano un ruolo attivo e propulsivo nell'ambito di processi contestualmente situati volti al coinvolgimento delle altre realtà presenti nella comunità locale - istituzionali, associative, educative - attorno a un **progetto comune, orientato a far crescere la consapevolezza della pluralità della comunità educante**. E il progetto "Tecnologie e processi di integrazione sociale", inaugurato il mese scorso e che coinvolgerà cinque scuole nella progettazione di attività educative significative anche mediate dalla tecnologia. L'approccio teorico di fondo, in questo caso, è quello per cui il medium tecnologico è integrato nella didattica come risorsa aggiuntiva per la realizzazione delle attività curriculari e offre la possibilità di costruire contesti di interazione sociale e apprendimento potenzialmente innovativi: un'idea, quindi, di tecnologia come tecnologia sociale, come risorsa educativa importante ed efficace solo all'interno di un quadro progettuale forte - teoricamente orientato da opzioni di valore e concettualizzazioni coerenti - che ne specifichi il senso d'uso all'interno di un sistema di attività.

"Innovare nel quotidiano professionale per il quotidiano professionale" implica ed esige, dunque, **quotidiano impegno, quotidiana tensione, quotidiana ricerca da parte di tutti** i ruoli e di tutte le professionalità nella prospettiva del cambiamento.

Per crescere, per qualificarci, per costruire cultura dell'infanzia. Per identificarci e farci identificare davvero come "alti".





▲ Costruire trasparenza e tangibilità

Dall'Assemblea annuale le linee progettuali per il 2014: processi e progetti per coltivare e far crescere una cultura della valutazione e della rendicontazione sistematica e diffusa

di Silvia Cavalloro

primo piano

l'Assemblea annuale della Federazione provinciale Scuole materne di Trento si è svolta domenica 19 gennaio alle 9.30 presso la Sala Convegni delle Cantine Ferrarì di Ravina di Trento sul tema "Un bilancio sul futuro. Costruire trasparenza e tangibilità della propria responsabilità e della propria azione educativa".

Una realtà solida e radicata, viva e a servizio di bambini, famiglie, comunità. Con una presenza e capillarità nella diffusione che permettono di **contribuire in maniera significativa al respiro culturale e alla dimensione relazionale del nostro territorio**. È questa l'immagine delle scuole associate alla Federazione, immagine dinamica e ricca di sfumature, così come emerge dall'Assemblea annuale, appuntamento che rappresenta un passaggio centrale per condividere e concordare, **per dare ragione di quanto messo in atto e per aprire prospettive di approfondimento e innovazione**. Adempimento annuale previsto dallo Statuto, in questi ultimi anni si è sempre più connotato come una piacevole e sentita occasione per incontrarsi e scambiarsi esperienze, per conoscersi meglio e per curare e far crescere relazioni e progetti.

E darsi strumenti efficaci per conoscersi e farsi conoscere sempre meglio è stato proprio il filo conduttore della relazione presentata dal Presidente Giuliano Baldessari, che ha dedicato ampio spazio a un nuovo percorso che impegnerà nei prossimi mesi tutte le scuole e la Federazione: l'elaborazione del bilancio sociale.





Un processo innovativo, complesso, fondamentale per il futuro

La costruzione del bilancio sociale **rappresenta un investimento a lungo termine** che, attraverso la lettura analitica di quanto realizzato nel nostro Sistema, permetterà di rendicontare la dimensione istituzionale, scientifica e progettuale, la dimensione economico-finanziaria e quella legata alla sostenibilità sociale.

Abbiamo già evidenziato nel precedente numero del nostro trimestrale la natura e il senso di questa operazione (cfr. l'editoriale e l'intervista del n.6 - novembre 2014), prospettive richiamate dettagliatamente durante l'Assemblea. Qui ci sembra significativo sottolineare con incisività **l'importanza di condividere questo percorso di co-costruzione insieme ai differenti soggetti implicati**. Il punto di vista di chi è impegnato nella propria realtà quotidiana è infatti elemento centrale per elaborare un documento di valutazione sull'azione progettuale di un'istituzione. Coinvolgere e far partecipare i vari attori nel processo di costruzione di criteri e strumenti permette di alimentare e condividere sguardi su come leggere, valutare e riprogettare l'azione educativa messa in campo.

Inoltre l'implicazione attiva in rete con altre scuole permette di aprirsi a una visione più allargata e di collocare la valutazione dell'operato della propria scuola in un orizzonte più ampio. Il bilancio sociale è infatti un documento che deve certamente parlare a ciascuna scuola e a ogni soggetto che la vive, a tutti coloro che contribuiscono a offrire questo prezioso servizio. Ma nel fare questo – per dare valore e visibilità al ruolo insostituibile delle singole realtà scolastiche e per dare riconoscibilità alla loro capacità di declinare il servizio con attenzione alle specificità e articolazioni territoriali – **è importante imparare a riconoscere anche ciò che ciascuna scuola in quanto in rete con le altre è in grado di garantire e di offrire**. Il bilancio sociale è quindi prima di tutto l'esercizio di uno sguardo e di una valutazione a noi stessi anche come Sistema, come capacità di ciascuno di mettersi in collegamento, in comunicazione, in relazione con gli altri. L'attenzione è dunque al valore aggiunto che questa interazione nutre, agli effetti che in termini di efficienza ed efficacia questo modo di pensarsi produce, perché permette di **continuare a domandarsi non solo cosa ciascuno di noi fa nello specifico del proprio contesto ma anche come questo diventa energia, motore di riflessione, opportunità di respiro più ampio per tutti**.

“Il bilancio sociale è un documento che parla della nostra storia. Dice chi siamo e che cosa facciamo insieme, ogni giorno, per l'educazione dei bambini. Racconta i valori che ci guidano, ma anche le azioni concrete, i fatti, i progetti, l'organizzazione che ci siamo dati. Documenta le risorse economiche e umane di cui disponiamo e rende conto di come le utilizziamo. A fianco alle idee riporta cifre e dati per rendere chiari gli obiettivi che come Sistema abbiamo prefigurato e per rendere trasparenti i percorsi messi in atto per realizzarli”.

dalla comunicazione inviata a tutto il personale delle scuole



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

- 135 scuole, organizzate in 21 circoli di coordinamento;
 - 379 sezioni;
 - 8.905 bambini;
 - 1.148 insegnanti;
 - 612 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;
 - 125 tra educatrici e coordinatrici interne;
 - 73 tra ausiliari e cuochi.

È per questo che le differenti fasi di lavoro in cui si articola la costruzione del bilancio sociale (la prima delle quali è stata avviata nel precedente anno scolastico e ha permesso di prendere in considerazione i valori che orientano l'azione educativa, dando come esito la stesura del documento del bilancio di missione) prevedono anche il **coinvolgimento diretto dei volontari e di tutto il personale**. A partire dal quadro delineato dal Presidente in Assemblea, si sono infatti costituiti tre gruppi di lavoro – che aggregano ciascuno sette circoli di coordinamento – ognuno dei quali si sta occupando di raccogliere dati sia quantitativi che qualitativi su tre valori ritenuti maggiormente complessi tra quelli individuati come caratterizzanti il nostro Sistema: qualità dell'educazione all'infanzia, autonomia e identità, generazione di capitale sociale.

All'interno di ciascun circolo di coordinamento è stato quindi costituito un gruppo di lavoro composto da alcuni rappresentanti di ciascuna scuola (insegnanti, personale ausiliario, rappresentanti degli Organi istituzionali). Il gruppo di lavoro di circolo cercherà di mettere in luce pratiche – cioè azioni, iniziative, proposte, strategie – capaci di rendere conto dell'impegno delle scuole. A fianco alla rilevanza e ricaduta di questo percorso sulle singole scuole e sulla Federazione è inoltre centrale valorizzare il significato che questo processo può assumere nei confronti della più ampia comunità trentina, del nuovo Governo provinciale, delle Amministrazioni comunali, delle Comunità di Valle, delle Istituzioni presenti sul territorio con lo scopo di sollecitare riflessione sull'importanza di investire per l'infanzia. Questo apre alla valenza del rendicontare la propria attività e il proprio impegno all'esterno, chiedendoci **di crescere nell'imparare a raccontarci agli altri, nel saper testimoniare quanto realizzato, nell'aprire occasioni di confronto per valutare aspetti da ripensare, inefficienze e inadeguatezze da riconsiderare**.





"Siete rappresentanti di un valore inestimabile, espressione oggettiva e reale della grande capacità di essere cittadini liberi e responsabili, capaci di organizzarsi attorno a un bisogno come quello dell'educazione dei bambini e della vicinanza alle famiglie, alle comunità e alle istituzioni di riferimento. In un tempo difficile per la nostra autonomia è importante sottolineare questo grande valore dell'autogoverno di cui voi siete interpreti straordinari". È con queste parole che **il Presidente della Provincia con competenza sull'istruzione, Ugo Rossi**, ringraziando ciascuno per il grande valore dell'attività e della mission della Federazione, ha sottolineato l'impegno della stessa Federazione e delle scuole associate. Nel suo intervento in Assemblea, inoltre, il Presidente Ugo Rossi ha individuato nella collaborazione tra privato sociale e pubblico la cifra della direzione futura, invitando a garantire sinergia tra il lavoro che il pubblico deve assicurare e l'attivazione di realtà come la

segue a pag. 9

Essere interlocutori attivi e positivi

È nella cornice di questa traiettoria di crescita rispetto al sapersi raccontare agli altri cercando strategie e nuovi linguaggi per rendere conto di quanto si continua a mettere in atto, che va anche collocato l'impegno della Federazione nella tessitura dei rapporti **a livello provinciale, nazionale e internazionale** con il mondo scientifico, socio-culturale, politico-istituzionale per meglio diventare **interlocutori significativi e autorevoli**.

Particolarmente rilevante a questo proposito la partnership attivata con NAEYC (National Association for the Education of Young Children), importante associazione statunitense che si occupa di educazione all'infanzia. All'interno di tale partnership si sono aperte interessanti e promettenti piste di collaborazione sia sul piano della formazione (le risorse esperte del nostro Settore condurranno percorsi formativi a insegnanti e responsabili di alcune scuole della Florida), sia sul piano editoriale (possibilità di mettere in circolazione negli USA nostre pubblicazioni, documentazioni, articoli della nostra Rivista AltriSpazi), sia, ancora, sul piano dello scambio professionale di insegnanti madrelingua tra scuole associate alla Federazione e scuole americane (nell'ambito del progetto di accostamento alle lingue straniere).

Nuovi strumenti a sostegno della dimensione gestionale e amministrativa

Sostenere le scuole negli impegni richiesti dalla dimensione gestionale e amministrativa, **facendo chiarezza e permettendo velocità e trasparenza**, rappresenta uno degli ambiti di investimento che hanno permesso di offrire strategie e strumenti rinnovati. Ampio spazio è stato infatti dedicato all'investimento nella **messa a disposizione di strumenti gestionali e contabili volti a ottimizzare e semplificare alcune operazioni**; il riferimento è in particolare all'aggiornamento del software per la contabilità delle scuole, per modernizzare e automatizzare processi e per introdurre nuove funzionalità che supportino il controllo di gestione. Prosegue inoltre l'impegno nella definizione di varie tipologie di contratti di sistema (giunti attualmente a 14) nell'ottica di promuovere accordi tra le scuole che, nella misura in cui fanno sistema tra loro, potranno agire maggiore potere contrattuale.



Federazione e il Sistema delle scuole associate che permettono di garantire qualità.

Trasparenza e responsabilità sono i due nuclei centrali per i rapporti futuri. Riconoscendo i processi di miglioramento e di razionalizzazione già messi in atto dalla Federazione, il Presidente Rossi si è quindi impegnato nella direzione di garantire maggiore certezza in termini programmatici, esplicitando l'opportunità di garantire una programmazione a lungo termine.

Questo anche in una prospettiva di finanziamento orientato al budget nella logica del merito, che premia capacità e responsabilità nella gestione.

Tra i numerosi ambiti oggetto di attenzione il Presidente della Provincia ha evidenziato in particolare due versanti: integrare meglio le risposte che i servizi devono dare rispetto ai bisogni educativi speciali e inquadrare in una visione strategica di lungo periodo il tema delle lingue straniere.

Altro rilevante ambito di impegno ha riguardato la tipologia dei contratti della segreteria che, a partire dal corrente anno scolastico, è stata profondamente rivisitata grazie all'introduzione di nuove forme contrattuali.

Continuare a qualificare la formazione

Fondanti, strategici e sistematici l'impegno e l'innovazione su tutto il fronte della formazione sia del personale insegnante e ausiliario e dei volontari delle scuole, sia del personale della Federazione, ambiti che continuano a fare dell'associazione un **"laboratorio" di approfondimento e di attenzione allo sviluppo e al cambiamento di ruoli, funzioni, responsabilità. Un centro di ricerca permanente** sui processi di sviluppo e apprendimento dei bambini e sulle pratiche della loro socializzazione culturale. In stretta sinergia con la formazione la capillare consulenza pedagogica e gestionale assicurata **dal coordinatore, figura centrale di accompagnamento, raccordo, mediazione, elaborazione.** Consulenza garantita anche dalle differenziate risorse esperte che lavorano all'interno delle Unità specialistiche della Federazione per integrare in maniera molto più organica i diversi spazi di confronto, discussione e approfondimento formativi.

Conferma la sua importanza e la sua efficacia il progetto di accostamento alle lingue straniere nella scuola dell'infanzia. L'anno scolastico 2012/2013 ha fatto rilevare un ulteriore aumento delle insegnanti interne (molte delle quali a tempo determinato) interessate ad avviare e, in molti casi, a proseguire la formazione linguistica. Attualmente 80 sono le scuole impegnate in questo progetto che guarda alle lingue come strumenti prima di tutto culturali per muoversi dentro confini europei, e non solo.

A fianco a questa implicazione progettuale a tutto campo va sottolineato il rilevante coinvolgimento di tutti i soggetti nella documentazione, dimensione fondante per la riflessione, rielaborazione e diffusione di quanto messo in atto.



▲ Federazione e Stati Uniti: una collaborazione che cresce

primo piano

Continua lo scambio professionale avviato lo scorso anno scolastico con gli Stati Uniti, in particolare con la Florida, il New Jersey e lo stato di New York. Il Direttore della Federazione, Lucia Stoppini e la Responsabile del Settore Ricerca, Formazione e Servizi pedagogici, Lorenza Ferrai, sono state invitate, infatti, dalla partner americana Julia Musella a partecipare a una serie di appuntamenti tra Washington e New York dal 19 al 27 novembre 2013.

di Lorenza Ferrai e Lucia Stoppini

Crescono, si articolano, si arricchiscono sempre di più e in termini sempre più definiti le collaborazioni, gli scambi, i confronti attivati già un paio di anni fa dalla Federazione con gli Stati Uniti (cfr. Ferrai, L., Monaco, C., Fontanari, L. "L'educazione al di là dell'Oceano". AltriSpazi, n. 4 marzo 2013, pag. 26-33). Raggiungono nuovi luoghi e contesti; aprono nuovi spazi; creano e alimentano nuovi, stimolanti collegamenti; promuovono e sostengono **sfidanti partnership con diversi interlocutori**. E riservano anche, come racconteremo, opportunità del tutto inedite, emozionanti, straordinarie quali solo in una realtà socio-culturale come quella americana può capitare che accadano.

In tutto questo il viaggio che ci ha portate a Washington e a New York dal 19 al 27 novembre 2013 ha avuto un ruolo decisivo, essendosi configurato come occasione importante su più piani e livelli di interesse.

Washington DC, 20-23 novembre 2013

Due gli eventi che hanno caratterizzato queste quattro giornate a Washington: l'incontro con gli staff di due Senatori della Florida e la partecipazione ai lavori del Convegno promosso da NAEYC (National Association for the Education of Young Children), associazione nazionale che si occupa della promozione dell'eccellenza nell'educazione dell'infanzia e che è presente nelle sue articolazioni in ciascuno dei 50 Stati.



Il confronto con alcuni collaboratori molto stretti dei due politici si è inserito all'interno di un più ampio impegno degli stessi volto a una riorganizzazione del sistema educativo per l'infanzia e ha rappresentato una prima, **importante occasione per far conoscere la nostra realtà e mettere a disposizione il nostro know-how in una prospettiva di elevata portata politica e istituzionale.**

Siamo state dunque ospiti a Capitol Hill, la sede ufficiale del Congresso degli States. Un impatto forte, come si può facilmente immaginare, a partire dall'imponenza e dalla maestosità dell'edificio, sia per come si presenta dall'esterno, sia per quanto riguarda gli spazi e gli ambienti interni. Ma ciò che più ci ha colpito – e che più rileva, evidentemente, di questa esperienza – è stato il grande interesse che questi interlocutori hanno dimostrato nei confronti della nostra Organizzazione, del nostro Sistema associativo, dell'impianto progettuale, formativo e di ricerca, del "modello" educativo-didattico e di coordinamento.

Una prima e molto più che attenta e "curiosa" apertura di credito nei confronti di un mondo, il nostro, che – se pure profondamente diverso sul piano dell'approccio scientifico, culturale e sociale all'educazione – è stato compreso e valutato come potenzialmente ricco e generativo.

Una prima, **stimolante occasione anche per il nostro mondo per esplorare spazi di ulteriori e più raffinati approfondimenti e per alimentare reciproca contaminazione.**

I lavori del Convegno dal titolo "Imagine, innovate, inspire" – che ha visto la partecipazione di oltre tredicimila persone provenienti da tutti gli Stati Uniti – sono stati aperti da Valerie Jarret, Senior advisor di Barak Obama, a sottolineare la grande attenzione e il forte investimento, anche politico, riservati a questo rilevante appuntamento annuale.

La pluralità delle proposte, la gamma davvero ampia, differenziata e polivalente sia sul piano quantitativo sia su quello qualitativo delle esperienze, degli argomenti, dei temi affrontati all'interno di ben 700 sessioni parallele ci hanno offerto uno spaccato molto interessante dello "stato dell'arte" nell'educazione all'in-





Un confronto serrato, dieci giorni di lavoro e di riflessione approfondita sulle motivazioni che stanno alla base di scelte educative e di pratiche talvolta diversissime e difficilmente conciliabili hanno permesso alla dott. Stoppini e alla dott. Ferrai di spiegare in profondità ai colleghi americani le ragioni scientifiche ed esperienziali che portano la Federazione a lavorare per la qualificazione del personale delle scuole associate in una direzione socio-costruttivista. Particolarmente ampio e interessante si è rivelato il confronto rispetto al ruolo determinante della formazione in servizio del personale insegnante per qualificare l'offerta educativa della scuola. A fronte di tale analisi e degli approfonditi scambi, ancorati a esempi concreti, a pratiche quotidiane – culturali, certamente, ma riconducibili a una ricca e radicata dimensione professionale –, Julia Musella ha ritenuto di proporre alla Federazione di supportare le sue scuole nella progettazione e nella realizzazione della formazione, che negli Stati Uniti non è prevista per il personale insegnante. Nel mese di maggio, quindi, la Federazione sarà nuovamente presente per qualche giorno di confronto sul piano formativo nella zona di Fort Lauderdale in Florida.

Seguirà, nel mese di giugno, una nuova visita da parte di una delegazione proveniente da Florida e New Jersey per conoscere da vicino il Sistema delle scuole associate alla Federazione.

fanzia e, soprattutto, ci hanno permesso di individuare e selezionare alcune realtà – prevalentemente universitarie – con le quali attivare scambi e collaborazioni.

La prospettiva di maggiore rilevanza, al momento, che in questo contesto abbiamo definito concretamente è quella della partecipazione della Federazione al prossimo Convegno nazionale di NAEYC – che si terrà a Dallas, in Texas, nel novembre 2015 – con una propria sessione di lavoro in cui avremo la possibilità di presentare il progetto “Piccole guide per grandi scoperte”.

New York, 24-27 novembre 2013

Il viaggio è proseguito con tre giornate nella Grande Mela; giornate intense, ricche di sollecitazioni e opportunità che hanno, anche qui, interessato più piani e contesti. Dalle visite ad alcune scuole dell'infanzia nel vicino New Jersey e alla Tribeca preschool di New York, al proficuo contatto con la casa editrice Scholastic, allo straordinario, emozionante e indimenticabile incontro con Jerome Bruner.

La visita alle scuole del New Jersey e di New York ci ha confermato l'impressione di grande varietà e frammentazione già condivisa su AltriSpazi (cfr. articolo sopra richiamato) a seguito del confronto dello scorso anno scolastico.

L'attivazione di un canale editoriale è stato un ulteriore obiettivo che avevamo valutato come particolarmente interessante da perseguire nel nostro viaggio.

In questa prospettiva l'incontro con il vice presidente della casa editrice Scholastic – nota, tra l'altro, per





aver pubblicato, con il sottomarchio Arthur A. Levine Books, le serie di Harry Potter, Piccoli brividi, Geronimo Stilton, Hunger Games - ha aperto la possibilità di mettere a disposizione del suddetto editore alcune nostre pubblicazioni, progetti ed esperienze, articoli della nostra rivista *AltriSpazi: abitare l'educazione*, eventuali altre documentazioni significative. Ciò concordando uno specifico piano editoriale in ragione del possibile interesse di settore da parte del mercato statunitense.

È evidente che avere messo le basi per **creare uno spazio di visibilità e di circolazione della progettualità della Federazione** complessivamente intesa - dal piano teorico-scientifico di riferimento, alle attività formative, ai dispositivi metodologici adottati, fino alle micro-esperienze realizzate nelle scuole - è cosa che porta in sé soddisfazione e orgoglio per l'intero nostro Sistema ma è anche, e soprattutto, cosa che promuove sviluppo, arricchimento, crescita reciproci rispetto a un fine, quello dell'educazione all'infanzia che, pur nelle marcate distintività, trova comunque accomunati questi due mondi.

Sorprendente, incredibile, è stato, infine, l'incontro inatteso e assolutamente inaspettato con Jerome Seymour Bruner, con il quale abbiamo avuto l'onore di pranzare, trascorrendo quattro ore di intenso colloquio nelle vicinanze della New York University.

Impossibile descrivere l'impatto con una persona così grande, profonda, importante, saggia e al tempo stesso così vicina, insieme fragile e forte per esperienza ed età, affettuosa ed entusiasta. Un'emozione che ha di fatto dato un colore diverso, più acceso, a tutto il viaggio.

L'interesse del prof. Bruner per quanto gli abbiamo potuto raccontare del nostro Sistema, dell'investimento per promuovere la costruzione sociale della conoscenza per i bambini frequentanti le scuole associate alla Federazione ci ha, oltre che lusingate moltissimo, rassicurate rispetto alla direzione presa con tanta determinazione e altrettanta fiducia già da molti anni.

Il prof. Bruner ha manifestato particolare interesse per i progetti "Piccole guide per grandi scoperte" e "Il



Lorenza Ferrai e Lucia Stoppini all'incontro con Jerome Bruner



Concilio dei bambini", dei quali abbiamo condiviso con lui, oltre che l'impostazione e l'approccio di fondo, alcuni esempi.

A quel pranzo così importante è seguito uno scambio di informazioni e la costruzione di un "piccolo" dialogo a distanza, nel corso del quale il prof. Bruner ha ipotizzato una sua presenza in Italia per conoscerci "da vicino". Al momento è un'ipotesi, che costituisce già un grandissimo onore e una sostanziosa ragione di orgoglio, ma la personalità e la tempra di Jerome Bruner potrebbero davvero spingerlo a superare le difficoltà di spostamento di un illustrissimo quasi-centenario...

La facilità con la quale ci ha ricevute e ascoltate evidenzia con chiarezza la particolarità e la straordinarietà di uno degli studiosi viventi più importanti del mondo in ambito psico-pedagogico e racconta di quanto, su questo piano, gli Stati Uniti d'America siano davvero il Paese nel quale tutto è possibile e vicino.

My discovery of Trentino Preschools: una testimonianza di Julia Musella, dirigente di alcune scuole dell'infanzia in Florida

Ventidue anni fa ho iscritto mio figlio nella bellissima scuola dell'infanzia di Tenno, in Italia, con l'obiettivo di offrire a lui un contesto favorevole per imparare bene la lingua della sua terra d'origine. Essendo noi genitori italo-americani, ci sembrava molto importante dare a nostro figlio l'opportunità di conoscere la cultura ricchissima, la lingua bellissima e lo splendido paese dei suoi nonni.

È stato così che ho scoperto un mondo; un paradiso per i bambini, per le insegnanti per le famiglie. Nel momento in cui ho iniziato l'esperienza della scuola dell'infanzia con lui ho incominciato anche a realizzare quanto la nostra Scuola Americana si stesse, e si stia, perdendo e mi sono dedicata a mettere in evidenza queste **due diversissime realtà per l'infanzia**.

Da insegnante e proprietaria di scuole private ho pensato che le bellissime esperienze vissute da mio figlio avrebbero potuto essere proposte anche ai miei bambini in America, nel mio piccolo universo scolastico. All'inizio ci eravamo limitati a scambi di pratiche con le mie insegnanti e con me; adesso **siamo parte di una comunità che condivide percorsi di formazione** in maniera più allargata. At-



traverso Skype i nostri bambini possono stare in collegamento, così il mondo diventa più piccolo e scompare la grande distanza che l'oceano crea.

"Le italiane", come le diverse professioniste della Federazione vengono chiamate nelle comunità educative della Florida, ci hanno dato un profondo e necessario fondamento teorico circa lo sviluppo e l'apprendimento dei bambini che ha sostituito l'insegnamento guidato dall'obbligo di rispondere alle **logiche di finanziamento e di sopravvivenza delle scuole americane**. Nonostante sia proprio un americano, Jerome Bruner, uno dei più importanti riferimenti teorici degli importantissimi lavori di ricerca e di formazione realizzati nelle scuole associate alla Federazione – che di fatto per noi costituiscono un riferimento metodologico – **in America ci concentriamo maggiormente sul dare informazioni ai bambini, aiutarli a memorizzare ciò che può permettere loro di superare facilmente i test di valutazione**. All'età di quattro anni i nostri bambini vengono, infatti, già valutati. E non rispetto alle loro possibilità di pensare e di risolvere problemi, ma piuttosto rispetto alla loro memoria.

Tutte le scuole dell'infanzia in America sono private, a parte una piccola percentuale di istituti governativi a disposizione solo dei bambini più poveri. In sostanza noi siamo un insieme di scuole a conduzione familiare. Ogni stato americano ha i suoi criteri per istituire una scuola, ma i criteri per la definizione del curriculum sono sempre e comunque finalizzati a misurare le prestazioni dei bambini attraverso strumenti di valutazione.

"Le italiane" mi hanno fatto capire chiaramente, mi hanno fatto vedere (e io ho fatto capire e vedere alle mie insegnanti e ai genitori dei bambini che frequentano le mie scuole) **quale incredibile percorso possiamo fare quando permettiamo ai bambini di costruire conoscenza insieme agli altri. La mia scuola è diventata una scuola-laboratorio** grazie allo scambio e alla contaminazione con i progetti che ho conosciuto in Trentino, in particolare per quanto riguarda l'attenzione alla multiculturalità, visto l'ambiente multietnico che caratterizza il sud della Florida e degli Stati Uniti. Gli insegnanti sono diventati attenti osservatori di come i bambini abitano gli spazi, gli oggetti, le idee. Abbiamo condiviso tecniche di progettazione per consentire la libera espressione, il dialogo e la documentazione. Questo per **creare insieme ai bambini percorsi di apprendimento con attenzione alla comunità e alle dinamiche di gruppo**, sostenendoli nel ragionare e trovare soluzioni, nel rispettare l'opinione degli altri, nel saper presentare le argomentazioni a difesa dei propri pensieri senza timore. Solo così è possibile gettare le basi per le abilità di cui i bambini avranno bisogno per vivere e entrare nel mondo del lavoro nel XXI secolo.



▲ Scuola dell'infanzia, cornici pedagogiche, i-Theatre: le nuove tecnologie vanno in scena

Una sperimentazione pilota per l'introduzione delle nuove tecnologie nella scuola dell'infanzia

di **Ilaria Mancini**

primo piano



Nella nostra realtà sociale le nuove tecnologie sono fortemente presenti; molteplici le occasioni di incontro e di interazione con questi strumenti culturalmente specifici. Una diffusione così pervasiva di tali media, tanto connotativi del nostro contesto storico culturale, pone alla scuola la necessità di interrogarsi circa quale ruolo giocare rispetto al rapporto con essi.

Si apre qui il terreno dell'**educazione tecnologica**, campo di sfida per l'istituzione scolastica, via preziosa ed imprescindibile per la trasformazione in senso educativo della destrezza digitale – tipica dei bambini e delle nuove generazioni [nativi digitali, riprendendo la definizione di Prensky (2010)] – in *saggezza digitale*. Anche la scuola dell'infanzia, per il mandato che le è proprio, non può eludere il confronto con tali strumenti, la cui rilevanza sul piano educativo è peraltro riconosciuta anche in quanto gli Orientamenti affermano rispetto all'educazione ai linguaggi nella loro molteplicità e differente potenzialità espressiva.

Il progetto "Tecnologie e processi di integrazione sociale"

L'attenzione alle potenzialità che le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (ICT) possono esprimere nelle pratiche di scuola dell'infanzia è alla base del progetto "Tecnologie e processi di integrazione sociale", **progetto di innovazione** promosso dalla Federazione e finanziato dalla Provincia



Dagli *Orientamenti dell'attività educativa della scuola dell'infanzia - Provincia Autonoma di Trento*

Educazione ai linguaggi visivi, grafico-pittorico-plastici, audiovisivi e multi-mediali

Gli *Orientamenti* evidenziano l'importanza di permettere ai bambini "esperienze dirette relative tanto ai diversi media quanto ai differenti linguaggi, dalle quali ricavare conoscenze (informazioni sulla realtà) e sviluppare abilità (competenza iconica) in ordine tanto agli aspetti funzionali dell'immagine quanto agli aspetti formali dei linguaggi che la riguardano". Inoltre posto centrale viene dato "all'abitudine a scegliere per migliorare la comunicazione, all'esercizio dell'analisi, cioè all'uso critico di ciascuno di questi linguaggi e ai relativi media".

Tali esperienze dovranno "essere programmate e gestite in modo non occasionale o episodico [...] e dovranno essere sviluppate tutte quelle attività che consentono ai bambini di rielaborare le esperienze mass mediali nell'interazione con i compagni e con l'adulto".

In riferimento al computer gli *Orientamenti* indicano come "esso può venire utilizzato, con programmi adeguati all'età, allo scopo di conquistare gradualmente, mediante proposte funzionalmente differenziate di comunicazione, i meccanismi di strutturazione e di elaborazione di messaggi non soltanto iconici".

Autonoma di Trento (con l'appoggio finanziario anche della Federazione Trentina della Cooperazione e di Cassa Centrale Banca).

Il progetto, che prevede una sperimentazione in cinque scuole associate alla Federazione – nello specifico le scuole di Fiera di Primiero, Mezzolombardo, Pieve di Bono, Povo, Tenno –, persegue obiettivi plurimi. Quelli di maggior rilievo riguardano la **diffusione delle tecnologie** nelle comunità scolastiche come strumentazioni a supporto della didattica; **la progettazione e la sperimentazione di pratiche didattiche innovative** (le tecnologie come risorsa per attività di lavoro in piccolo gruppo); l'avanzamento della comunità professionale insegnante rispetto alla conoscenza del Computer Supported Collaborative Learning (anche attraverso attività di formazione degli insegnanti).

L'idea progettuale è sostenuta da una precisa interpretazione del concetto di apprendimento, in cui trova il suo senso anche una specifica idea di tecnologia. Ma andiamo per gradi e partiamo dal concetto di apprendimento, rispetto al quale individuiamo nella **pratica** e nell'**interazione sociale** le dimensioni forti in campo. La pratica intesa come via all'apprendere facendo (Dewey, 1916), come luogo dell'imparare: si apprende svolgendo attività capaci di attivare conoscenze già possedute, verificate o messe in discussione dall'azione. Un approccio che esalta, come qualità essenziale del conoscere, il valore del maneggiare, del trattare praticamente e attivamente le proprie conoscenze. Un fare che ha luogo attraverso un medium sociale e che connota il processo di apprendimento come centrato sull'interagire per costruire conoscenza. L'apprendimento è dunque interpretato come un processo attivo di co-costruzione delle conoscenze che si avvale di mediazioni culturali specifiche – tra cui possono rientrare anche le tecnologie – ed è dunque prodotto storicamente e temporalmente, costruito rispetto a uno specifico contesto culturale (Varisco, Grion, 2000).

E quale idea di tecnologia?

Nella prospettiva teorica appena delineata le tecnologie si pongono come **artefatti**, ossia come strumenti specifici di ogni cultura (prodotto dell'evoluzione socioculturale) che mediano la costruzione della conoscenza e amplificano le capacità di conoscere e di agire (Bruner, 1997), rappresentando possibilità evolutive nel processo di sviluppo socioculturale.

La nostra riflessione sulle tecnologie in ambito educativo le qualifica poi come **tecnologie sociali**,



Artefatto

Gli artefatti mediano la relazione tra gli attori sociali e il loro ambiente, fisico e sociale. «Immaginiamo che io sia cieco e usi un bastone. Per camminare devo toccare le cose: tap, tap, tap. In quale punto del bastone incomincio io? Il mio sistema mentale finisce all'impugnatura del bastone? O finisce dove finisce la mia pelle? Incomincia a metà del bastone? Oppure sulla punta?» (Bateson, 1972).

Mediare significa rendere accessibile all'esperienza, e nello stesso tempo limitare, vincolare l'esperienza in un certo modo. Il bastone è sia dentro che fuori rispetto alla mente del cieco; esso media fra la mente e la strada.



Il piano di lavoro di i-Theatre

ossia come mediazioni attraverso cui costruire contesti di interazione sociale e apprendimento potenzialmente innovativi (Mancini, Ligorio, 2007). Interpretiamo i media tecnologici come potenziali risorse all'interno di esperienze didattiche di piccolo gruppo, non nei termini dunque di una fruizione individuale e solitaria, ma piuttosto di una costruzione condivisa e interagita. Integrare il medium tecnologico nella didattica come mezzo aggiuntivo per la realizzazione delle attività curriculari offre la possibilità di creare contesti aperti di attività ai quali accedere liberamente e nei quali produrre contenuti di qualità. In tal senso parliamo delle **tecnologie** come **vuote** (Zuccheromaglio, 2000) rimandando a quanto tali artefatti si riempiano di senso solo attraverso le pratiche che mediano e nelle interpretazioni che i partecipanti collegano a esse. Gli artefatti tecnologici trovano dunque uno specifico senso d'uso solo all'interno di un progetto educativo ricco, che favorisca la costruzione della conoscenza in interazione con gli altri, la selezione e l'organizzazione di materiali per innescare processi e prodotti creativi. Un progetto che preveda attività ed esperienze significative **dentro, fuori e attorno** all'ambiente tecnologico se è vero, come è vero, che «un medium non può mai funzionare in totale isolamento perché deve instaurare **relazioni** di rispetto e concorrenza **con altri media**» (Bolter e Grusin, 1999, p. 93).

Le nuove tecnologie sono dunque lette come strumenti per sostenere l'interazione tra membri di un gruppo e per consentire la realizzazione di **progetti condivisi** in cui non tutte le attività sono caratterizzate dalla presenza di tecnologia. Quel che assume rilievo fondamentale è allora **la progettazione di attività educative significative anche mediate dalla tecnologia**, nella consapevolezza che qualsiasi strumento tecnologico non determina automaticamente corsi di azioni educative sensati, ma può diventare una risorsa educativa importante solo all'interno di un quadro progettuale forte (teoricamente orientato da opzioni di valore e concettualizzazioni coerenti) che ne specifichi il senso d'uso all'interno di un sistema di attività.





Le nuove tecnologie vanno intese come artefatti culturali complessi, ossia come strumenti fatti con arte dall'uomo (e non dati in natura) utilizzando e ri-assemblando strumenti già esistenti. Esse sono parte integrante dell'assetto culturale da cui emergono, ma allo stesso tempo contribuiscono a modificarlo attraverso la generazione di pratiche altre che influiscono sul rinnovamento delle forme di produzione di nuova cultura. Come sostenuto da Kranzberg (1985) le tecnologie non sono in se stesse né buone né cattive, ma nemmeno neutrali.



Oggetti per interagire e salvare dati

i-Theatre: un ambiente collaborativo di apprendimento

La Nuova Tecnologia che verrà sperimentata all'interno del progetto "Tecnologie e processi di integrazione sociale" è i-Theatre (<http://www.i-theatre.org/>), un nuovo sistema interattivo integrato per la **creazione narrativa di storie multimediali** progettato e realizzato da EduTech S.r.l. e dedicato all'infanzia (per bambini tra i 4-10 anni di età). i-Theatre è pensato come strumento per supportare il bambino durante tutta l'attività di costruzione di narrazioni: dalla predisposizione di personaggi e sfondi disegnando su carta con la tecnica preferita, al passaggio al formato digitale e la successiva creazione e condivisione del racconto animato.

L'interfaccia è composta da oggetti fisici tangibili e manipolabili: personaggi e ambientazioni vengono predisposti nel mondo fisico e solo successivamente tradotti attraverso le potenzialità del digitale nella realizzazione dell'*animation making* attraverso un unico strumento integrato. I bambini disegnano gli sfondi e i personaggi della propria storia e possono elaborare uno storyboard da trasferire poi al formato digitale attraverso il cassetto-scanner.

L'interazione con il digitale, su schermo touchscreen, è studiata in modo tale che i bambini possano manipolare direttamente le sagome dei personaggi da loro creati. Allestita la scena, è possibile registrare la **narrazione multimediale** premendo il tasto "registrazione", componendo e ri-componendo le diverse sequenze del filmato attraverso oggetti tangibili: schede colorate per la costruzione del filmato, carte per attivare "funzioni speciali" (ad es. il ritaglio digitale); un contenitore personale, rappresentato da una forma in legno, utilizzabile per archiviare tutti gli oggetti digitali (personaggi, sfondi, racconti multimediali) inseriti o elaborati nel sistema. A filmato realizzato, è possibile una sua visione condivisa sul touchscreen o per proiezione a muro nonché la sua esportazione per riproduzioni successive.

L'idea pedagogica che sostiene la progettazione delle qualità tecniche di i-Theatre si ispira a un **ambiente collaborativo di apprendimento**: non una tecnologia autoreferenziale quanto piuttosto una tecnologia come mediazione semiotica da valorizzare all'interno di processi di interazione sociale tra più bambini con e senza l'insegnante. i-Theatre è concepito come supporto educativo versatile per attività mirate allo sviluppo delle competenze narrative, favorendo sia la dimensione espressiva sia la dimensione di riflessione sul processo narrativo (metacognizione narrativa). Tale medium si caratterizza quindi come una tecnologia vuota e, in quanto tale, permette **usi flessibili, esplorativi, sociali e aperti**



sostenendo processi di negoziazione e di comunicazione tra i membri di comunità sociali inserite in contesti educativi ricchi (Zuccheromaglio, Alby, 2005).

Ed è proprio questa la dimensione che più intercetta l'interesse del nostro progetto: progettare attività educative significative anche – ma non solo – mediate dalla tecnologia e riflettere sulle **pratiche situate, localmente costruite e socialmente fondate** che verranno sperimentate nelle scuole con particolare attenzione ai processi di interpretazione congiunta e di interazione sociale che mediano l'uso degli strumenti (Zuccheromaglio, 2003).



Carte funzione

Alcuni riferimenti bibliografici

- Bateson (G. 1972) *Verso una ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976.
- Bruner, J.S. (1997) *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli (Ed. orig. 1996).
- Dewey, J. (1916) *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education* (1966 edn.), New York, Free Press.
- Kranzberg, M. (1985) *The information age: evolution or revolution?*, in Guile B.R. (a cura di), *Information technologies and social transformation*, National Academy of Engineering, Washington (Usa).
- Mancini I., Ligorio M.B. (2007) *Progettare scuola con i blog. Riflessioni ed esperienze per una didattica innovativa nella scuola dell'obbligo*, Roma, Franco Angeli.
- Prensky M. (2010) *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*, London, Corwing Press.
- Varisco B.M., Grion V. (2000) *Apprendimento e tecnologie nella scuola di base*, Torino, UTET.
- Zuccheromaglio, C. (2000) *Gruppi di lavoro: tecnologie, pratiche sociali e negoziazione*. In Mantovani, G. (ed). *Ergonomia. Lavoro, sicurezza e nuove tecnologie*. Bologna, Il Mulino.
- Zuccheromaglio, C. (2003) *Contesti di vita quotidiana, interazione e discorso*, in Mantovani G., Spagnoli A. (a cura di) *Metodi qualitativi in psicologia*, Bologna, Il Mulino, pp. 47-72.
- Zuccheromaglio C., Alby F. (2005) *Some Reflections on Learning and E-Learning*, *PsychNology Journal*, Volume 3, Number 2, 200 - 222



▲ a colloquio con

Alessandra Fasulo



di Silvia Cavalloro

l'intervista

Alessandra Fasulo è ricercatore in Psicologia presso l'Università di Portsmouth in Inghilterra. Insegna psicologia sociale, psicolinguistica, analisi conversazionale e psicologia culturale.

I suoi numerosi interessi di ricerca hanno riguardato, tra gli altri, l'analisi dei racconti autobiografici in psicoterapia, la riflessività in famiglia con attenzione anche a confronti interculturali, i giochi linguistici tra adulti e bambini e le pratiche di socializzazione dei bambini attraverso l'interazione e il linguaggio. Più recentemente la sua ricerca si è focalizzata sulla comunicazione in situazioni di disabilità intellettiva. Si occupa anche di questioni metodologiche, come, in particolare, dello sviluppo dei metodi etnografici e dell'analisi della conversazione per la ricerca in psicologia.

È membro del Centro di Ecologia Umana, Cultura e Comunicazione

In un panorama culturale e formativo complesso e che si va sempre più articolando, dove portare lo sguardo come educatori nell'affrontare i temi legati alla disabilità?

La prospettiva è quella di un approccio capace di **andare oltre l'idea del deficit**, capace di non limitare la nostra ricerca all'identificazione di un problema vissuto come barriera insuperabile, che ci pone quindi nella condizione di andare a cercare cosa i bambini con disabilità non sanno fare, in che cosa differiscono. La proposta è di **provare a conoscerli invece per quello che sono**, di partire dalle loro competenze, da quello che a loro piace, da quello che sanno fare. Solo così è possibile svilupparne forze, competenze e stabilità emotiva.

Al di là delle specifiche situazioni che dobbiamo affrontare nel lavoro quotidiano, l'aspetto generale da considerare è che i bambini con difficoltà e specialmente con autismo vivono una continua condizione di stress e spesso anche di solitudine per la difficoltà a essere compresi.

Quindi la prima cosa che serve è pazienza, disponibilità ad ascoltare, a far arrivare una corrente affettiva positiva. Il sostegno che possiamo offrire e far percepire viene prima e va al di là di qualsiasi lettura specifica del disagio.

A partire dagli studi sulle azioni conversazionali i tuoi interessi di ricerca si sono via via orientati nello studio dei disturbi dello spettro autistico. Come si presentano i bambini con questa disabilità?

In letteratura esistono modi diversificati di descrivere l'autismo e molte di queste descrizioni sono diventate conoscenza diffusa nei contesti terapeutici ed educativi. **Alcuni aspetti riguardano la co-**



municazione. Di solito il linguaggio parlato nei bambini con autismo arriva più tardi che per i bambini a sviluppo tipico o può non esserci del tutto. Una delle anomalie più significative, nel caso in cui i bambini parlino, è nella prosodia e nella comunicazione orale, uno dei tratti fondamentali per veicolare significato; la comprensione di metafore e ironia è un altro aspetto che presenta difficoltà perché persone con autismo privilegiano un'interpretazione letterale del linguaggio. Altro tratto è l'ecolalia, molto studiata, che consiste nella ripetizione di frasi proprie o di altri citate fuori contesto, che ha fatto pensare a una mancanza di interesse a partecipare alla conversazione.

Altri aspetti riguardano la lettura delle situazioni sociali e la capacità di rispondervi in modo appropriato; il disinteresse per il gioco di finzione; la difficoltà nello strutturare storie, aspetto con ripercussioni significative, perché le storie sono fondamentali per costruire conoscenza e creare intersoggettività. Si riscontra spesso anche un raggio limitato di interessi, fissazioni su oggetti o contenuti particolari, adesione inflessibile a rituali e routine, ripetitività motorie (come rotolarsi, agitare le mani anche molto a lungo) soprattutto in momenti di interazione.

Questi aspetti motori rappresentano un serio ostacolo nella comunicazione tra persone con e senza autismo; noi neurotipici (termine con cui le persone con autismo designano quelle senza) siamo molto disturbati se, mentre parliamo, il nostro interlocutore si gira, agita le mani o fa dei vocalizzi, o vaga con lo sguardo, si muove, o tossisce. C'è un monitoraggio costante dell'ascoltatore e dei suoi segnali di attenzione che sono fondamentali per la motivazione a continuare a parlare. Se pensiamo che l'altro non ci stia seguendo, che non sia interessato, siamo portati a smettere di interagire. Una persona con autismo che attua comportamenti di questo tipo sta in realtà aiutandosi a concentrarsi su quanto diciamo, quindi sta collaborando, solo che è molto difficile coglierlo e superare la resistenza a interagire con loro. E così **molte dei comportamenti elencati sopra, ad analisi più fini, si dimostrano tentativi di aggirare una barriera alla comunicazione;** per esempio l'ecolalia è una soluzione alla difficoltà di improvvisare un turno di parola completamente nuovo quando 'tocca a loro' parlare.

Quali letture sono state date a questi comportamenti?

Le posizioni sono diversificate e animano il dibattito sull'autismo, una delle disabilità con il maggior tasso di crescita, tra il 10-17% di incremento ogni anno, dato abbastanza sconcertante.

Una lettura tra quelle maggiormente diffuse ritiene che manchi a queste persone una teoria della mente, il che comporterebbe l'incapacità di attribuire stati mentali a sé e agli altri, di prevedere il proprio e altrui comportamento, di interpretare stati interni cognitivi ed emotivi. Altra ipotesi è quella di un deficit della funzione della coerenza centrale – cioè della capacità di passare dal particolare al



generale, di fare generalizzazioni – o della funzione esecutiva che permette di pianificare ed eseguire progetti passo dopo passo.

Ma **queste letture presentano molte contraddizioni**. Infatti tali funzioni o capacità non stanno da qualche parte nel cervello. Non ci sono aree che assolvono a queste funzioni, non sono stati osservati meccanismi neurofisiologici specifici. In realtà si tratta di metafore o espressioni sintetiche che riassumono ciò che, secondo noi, alle persone con autismo sembra mancare. E ciò che sembra mancare è riscontrato prevalentemente attraverso test che però presentano molti problemi. Spesso infatti questi strumenti sono concepiti in modo da richiedere ai soggetti che li eseguono le stesse abilità verbali, le stesse abilità di spostamento dell'attenzione e di elaborazione delle informazioni di un bambino non autistico. Si è riscontrato invece che se i test sono proposti in un contesto al quale il bambino è familiarizzato – cosa che elimina la fondamentale ansia che fa sì che la performance di un bambino autistico sia sempre più bassa della realtà – e se si fanno giochi di attenzione o di logica prima del test, le prestazioni sono molto più vicine a quelle dei bambini a sviluppo tipico.

Inoltre **molte descrizioni non corrispondono a ciò che queste persone dimostrano di saper fare**. Ad esempio a proposito dell'incapacità a pianificare, molte persone con autismo hanno scritto libri, creato opere d'arte o portato a termine un percorso di studio. Oppure, diversamente da quanto presupposto dalla teoria della mente, si dimostrano in grado di raccontare la propria condizione, le emozioni e le riflessioni che attraversano.

Che ruolo hanno gli studi di psicologia nell'alimentare queste letture?

Un ruolo decisamente rilevante. In psicologia tutto ciò che viene studiato e diventa patrimonio diffuso si riflette sulla nostra cultura, sui nostri comportamenti, sulle linee educative. Dopo Freud, ad esempio, tutti noi sappiamo che l'infanzia è un momento fondamentale per lo sviluppo emotivo e per il rapporto con i genitori. Questo veniva ignorato prima e quindi questa teoria ha cambiato le nostre menti, ci ha trasformato. **Noi cambiamo col cambiare delle teorie psicologiche, modifichiamo chiavi di lettura, interpretazioni**. Questo vale anche per la disabilità, naturalmente. Ad esempio la teoria della mente, a cui ho accennato, applicata all'autismo ha fatto dedurre che queste persone non sono capaci di provare empatia e si chiudono in un isolamento voluto. Erronea descrizione perché ci sono molti esempi di come queste persone abbiano "ultracapacità" di accorgersi dei sentimenti degli altri, di leggere le emozioni degli altri. Soltanto che la visibilità, cioè la manifestazione di questa sensibilità, è problematica per loro.



Allora, dal tuo punto di vista, come possiamo inquadrare l'autismo?

L'unica cosa che sembra delinearci da un punto di vista organico è che sembrerebbe esserci – almeno per alcuni tipi di autismo – un errore di crescita dell'embrione prima che si formi la neocorteccia, una delle parti più avanzate del cervello. In particolare vi sarebbe un'implicazione della corteccia prefrontale che permette operazioni legate all'ordinamento seriale e un'implicazione del sistema limbico che presiede alla regolazione delle emozioni. Sono dunque problemi legati all'ordinamento seriale e sequenziale e problemi legati al coordinamento delle percezioni esterne e proprio-cettive (difficoltà a percepire i propri arti e i propri movimenti), come pure difficoltà nella regolazione delle proprie emozioni che **generano la messa in atto di tutta una serie di meccanismi che non sono causa o sintomo del deficit, ma strategie di risposta al deficit**. Ad esempio l'irrigidimento è spesso messo in atto per contrastare la sensazione di essere completamente invasi dalle emozioni, di non sapersi controllare, di non saper esprimere queste emozioni. Quelli che sono stati considerati come sintomo di un deficit sono quindi, in realtà, soluzioni, in alcuni casi anche molto creative, trovate dai bambini per far fronte alle loro difficoltà. In quest'ottica anche le ripetizioni apparentemente fuori contesto di frasi fatte o tratte da spot pubblicitari assumono valenza diversa. Donna Williams, una delle prime persone con autismo a raccontare in un libro la propria storia, spiega che alcune frasi della pubblicità contengono espressioni che sono utili nella conversazione e che essendo legate a una musica o agganciate a immagini sono più facilmente ricordabili delle frasi astratte e decontestualizzate. Tuttavia **la nostra mancanza di familiarità con queste originali strategie di comunicazione non ci permette di leggere questi comportamenti come esito dello sforzo di entrare in comunicazione con noi**; anzi li percepiamo come distanti e divergenti, come un ostacolo che non ci permette di arrivare a loro.

Quindi ci sono sicuramente dei problemi neurofisiologici, ma in realtà l'elemento centrale è la difficoltà ad agire profondamente l'intersoggettività primaria che struttura le relazioni con l'altro fin dai primi giorni di vita. È questo che **genera una catena di conseguenze che sono date proprio dalla carenza di esperienze di comunicazione** basate sullo scambio, sull'intensità dello sguardo, sull'uso di suoni, vocalizzi, linguaggio, gestualità. Tutto questo un bambino autistico non riesce a farlo e questo è il deficit che poi si accumula, che è quindi un deficit in parte evolutivo, di esperienza. L'individuazione e lo studio di questi aspetti stanno aprendo la strada alla possibilità di fare una diagnosi precoce sulla base delle abilità motorie del bambino piccolo.



Un altro aspetto che fa molta fatica a strutturarsi è il **meccanismo della riparazione conversazionale**. I bambini a sviluppo tipico tra uno e due anni attuano tantissime iniziative comunicative, aprono continuamente scambi conversazionali e, se non sanno ancora comporre frasi, usano protoparole e gesti (indicare, dare, prendere...). Invece i bambini autistici non si impegnano in queste iniziative comunicative, non producono questi atti linguistici preverbal. Questo impedisce che venga agito e si strutturi il meccanismo della riparazione conversazionale, uno dei fenomeni più studiati nell'analisi conversazionale, che consiste nel richiedere e offrire chiarimenti durante uno scambio intersoggettivo tra interlocutori. Ad esempio facendo delle domande ("cosa hai detto?", "vuoi cosa?") o accorgendosi che l'altro non ha capito perché i suoi gesti non corrispondono alla richiesta (avevo chiesto il bicchiere e mi stai dando un gioco), comprendiamo che l'altro non ha recepito il messaggio correttamente e siamo sollecitati a chiarificare e a esplicitare meglio, producendo riparazioni e imparando a richiederne, cosa necessaria per garantire il mantenimento dell'intersoggettività nel corso di ogni interazione.

Dunque come potremmo cambiare il nostro sguardo per accogliere e facilitare?

Il problema delle persone con comportamenti che rientrano nello spettro dell'autismo è il **legame tra intenzionalità e performance**. Questa dissociazione tra ciò che si dovrebbe o vorrebbe fare e ciò che si riesce effettivamente a fare è uno degli aspetti più impressionanti nelle testimonianze di chi ha raccontato la propria condizione; è quasi inimmaginabile per noi l'idea che né il corpo, né la voce, né la produzione discorsiva rispondano all'intenzione di muoversi o parlare. Questo gap provoca grandissima frustrazione, imbarazzo, senso di forte inadeguatezza.

Quello che le persone con autismo chiedono è di **adeguare le nostre aspettative al modo in cui loro funzionano**, per consentire le espressioni delle loro competenze; ad esempio, dare loro più tempo per eseguire i compiti richiesti e fare in modo che non tutto passi solo attraverso il codice verbale. Dunque è importante ripensare il nostro approccio, che da correttivo dovrebbe diventare adattivo, per esempio con l'uso di modalità comportamentali che vadano incontro a quelle che usano i bambini e che capiamo li fanno stare meglio, come stare per terra. Oppure utilizzare vocalizzi e fraseggi per dare forma alle loro risposte aprendo a uno scambio vocale e sonoro che possa diventare via via cooperativo.

Come possiamo fare per sostenere lo sviluppo di queste competenze?

Innanzitutto **presupporre queste competenze**. Partire dal fatto che ci sono e sono da valorizzare. Se l'insegnante crede nel bambino e nelle sue possibilità, il bambino lo coglie immediatamente attraverso il tipo di comunicazione messo in atto.



È poi assolutamente centrale puntare sull'osservazione e farla diventare una competenza che gli insegnanti padroneggiano con fiducia, a partire dalle cose che notano abitualmente ma alle quali si può imparare a dare un nome, riconoscerle come punti di forza da sfruttare sistematicamente. Inoltre è fondamentale **lo scambio tra professionisti**. Mettere insieme le descrizioni permette di arricchire l'analisi. L'osservazione, come una specie di sonda, di ingranditore, facilita **l'indagare le forme fini di comunicazione, gli appelli quasi muti, o quantomeno trasformati, che i bambini fanno per condividere insieme**. Solo così, attraverso un'analisi dettagliata di quello che loro agiscono, possiamo provare a risalire a questa intenzionalità compromessa. Si tratta di reintegrare questa intenzionalità, di **restituire capacità di agire la propria volontà, e rafforzarla**. Infatti gli ostacoli maggiori all'inclusione sono che l'incontro con gli altri porta a un abbassamento del sé, dell'autostima, cosa che succede molto molto presto e spiega la frustrazione, le urla, il buttarsi per terra. Manifestazioni dell'incapacità di fare delle cose e della reazione a questo sentirsi inadeguati rispetto agli altri. L'altro ostacolo riguarda il problema di proporre cose nuove perché questi bambini o per poca familiarità o per paura preferiscono il già noto.

Il nostro obiettivo come educatori deve essere quello di **sviluppare agentività, cioè iniziativa, motivando e sostenendo la voglia di proporre, di iniziare, di partecipare**. Importante è far crescere in loro la sensazione di poter controllare il contesto sociale, di sapere come indurre un cambiamento nell'ambiente. Altro aspetto di investimento riguarda il come sviluppare e sostenere l'interesse per l'apprendimento, anche perché spesso le modalità con cui i bambini autistici apprendono a noi sembrano assolutamente non funzionali. Dovremmo anche qui **imparare a osservare con raffinatezza** e accettare che le modalità che loro ritengono funzionali sono altre. È molto forte ad esempio il canale visivo. Oppure l'attenzione al suono. Ad esempio c'è una percentuale tra gli autistici, molto più numerosa che nella norma, di persone dotate di orecchio assoluto, cioè di sensibilità al suono puro, qualità che noi perdiamo quando cominciamo a spostare l'attenzione sul significato delle parole invece che al loro suono in quanto tale.

Importante poi per lavorare sugli scambi comunicativi è capire quali atti linguistici il bambino cerca di mettere in atto, se risponde a sequenze o si inserisce all'interno di turni. Importante per creare piccoli episodi narrativi anche brevi ma che permettano di fare una semplice cosa insieme.



A partire dallo specifico di ciò che l'autismo richiede agli educatori, quali riflessioni si aprono pensando più ampiamente al ruolo dell'insegnante nei confronti di tutti i bambini?

Penso che molte delle riflessioni condivise fin qui possono essere di orientamento all'azione educativa degli insegnanti nel rapportarsi con qualunque bambino, con la specificità e differenza di cui ciascuno è portatore. Padroneggiare le dimensioni legate alla comunicazione – come ad esempio saper cogliere le iniziative comunicative dei bambini, cogliere gli atti linguistici, i tentativi di creare dei turni – e saperli **gestire intenzionalmente aprendo alternative** è un aspetto centrale che riguarda qualunque relazione educativa. Per i bambini vedere che l'insegnante coglie questi atti comunicativi ed è in grado di stabilire uno scambio efficace, una comunicazione autentica, è fondamentale.

In moltissime testimonianze di persone con autismo viene raccontato **come gli insegnanti abbiano avuto un ruolo fondamentale**, favorendo il loro desiderio di apprendere e creando un ambiente disteso, di accettazione e di genuina relazione. Credo che il lavoro necessario possa essere ampiamente ripagato dalla differenza che si può fare nella vita dei bambini e delle loro famiglie, oltre che dall'educazione indirettamente fornita ai bambini che crescono insieme a loro.

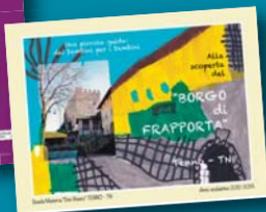


Quando la scuola incontra i luoghi di cultura del proprio territorio

Piccole guide per grandi scoperte: l'esperienza delle scuole dell'infanzia di Molina di Ledro e di Tenno

di Luisa Fontanari

esperienze
e
progetti



L'apertura al proprio territorio di riferimento e la consapevolezza che l'apprendimento non avviene solo dentro la scuola, poiché è frutto dell'incontro con l'altro e quindi non limitato dentro confini precisi, ha orientato i progetti che le scuole di Molina di Ledro e di Tenno hanno realizzato nel corso degli ultimi due anni.

Per Molina il focus, dal punto di vista dell'oggetto di interesse, era l'esplorazione del gioco e dei diversi tipi di gioco nel tempo, per trovare analogie con la realtà di oggi, attraverso un percorso di ricerca che ha coinvolto gli esperti del Museo delle Palafitte del Lago di Ledro, i nonni, i bambini della scuola primaria. L'esperienza è stata documentata nella guida **"Giochi senza tempo"**.

Per Tenno invece l'attenzione si è rivolta al borgo medievale di Frapporta, nel quale i bambini hanno scoperto particolari, osservato edifici, fontane, conosciuto la storia di alcuni personaggi attraverso il contributo di uno storico locale. Ne è nata la guida **"Alla scoperta del Borgo di Frapporta"**, frutto della collaborazione con una fotografa amatoriale.

Diversi i contenuti affrontati, ma assolutamente simili i processi attivati: l'attenzione ai pensieri dei bambini, ai loro sguardi sulle cose, la partecipazione di diversi soggetti, la ricerca del confronto, la co-costruzione, il dialogo e la condivisione.



Ogni visione semplicistica della trasmissione della conoscenza come trasferimento di informazioni da uno che sa a uno che non conosce oggi richiede di essere superata per rimettere al centro il soggetto che apprende, interpellato a trasformare e reinventare la cultura e la conoscenza ricevuta

da Anna, Chiara, Elena Granata.
Sapere è un verbo all'infinito.
Il Margine



Particolare della "Piccola guida" di Tenno



Tenno, 13 giugno 2013 - Presentazione della "Piccola guida"

Due gli aspetti che vogliamo porre in primo piano in questo articolo attraverso le testimonianze di alcuni dei protagonisti: la ricchezza e i tanti significati che l'apertura verso l'esterno porta con sé, non solo per i bambini, ma anche per gli adulti coinvolti, e il livello della documentazione, come capacità di fare delle scelte per comunicare il valore dell'esperienza realizzata.

Quando tutto si muove e tutto si tiene

Giuseppe Malpell, docente universitario, formatore e ispiratore del progetto "Piccole guide per grandi scoperte"

Tutto si muove e nello stesso tempo tutto si tiene: è l'immagine che ho scelto per raccontare l'esperienza condotta dalle e nelle scuole dell'infanzia di Molina di Ledro e di Tenno all'interno del progetto istituzionale "Piccole guide per grandi scoperte". Un'espressione per restituire con poche parole **la struttura profonda, il carattere e il pensiero** che hanno mosso i bambini, le loro insegnanti, i genitori e le comunità di riferimento, che pur nel movimento verso l'esterno hanno saputo **"tenere" tutto insieme**: la scuola e la sua storia, la cura dei bambini da parte di adulti con ruoli e funzioni diverse, le idee che hanno modificato nel tempo il pensare il ruolo stesso dei bambini e delle bambine. Per questo



Molina di Ledro, 7 giugno 2013 - Festa conclusiva del progetto "Piccole guide"



I bambini guidano i genitori dentro il Borgo di Frapporta

Edvige Pellegrini

Presidente dell'Ente gestore della scuola equiparata dell'infanzia "Don Bosco" di Tenno

Nel precedente anno scolastico la nostra scuola dell'infanzia "Don Bosco" di Tenno ha aderito al progetto "Piccole guide per grandi scoperte" promosso dalla Federazione. Dal mio punto di vista un aspetto importante del progetto è quello di vedere il territorio come una risorsa e di favorire l'incontro dei bambini con Istituzioni, Enti, Associazioni, persone con cui i bambini stessi possono entrare in contatto per dialogare e costruire insieme le risposte alle loro sollecitazioni e curiosità. Un percorso che parte dalla scuola per aprirsi all'esterno e incontrare luoghi e persone.

Le insegnanti e i bambini hanno fatto diverse uscite nel paese per andare a conoscere più da vicino alcuni luoghi e si sono anche avventurati, come piccoli esploratori, dentro la zona vecchia di Frapporta, che fin da subito ha suscitato in tutti un grande interesse. Attraverso alcune visite, anche con l'aiuto di una signora esperta di fotografia e di uno storico, i bambini hanno conosciuto vari angoli di questo borgo antico, si sono soffermati a osservarne i particolari, si sono posti delle domande, hanno cercato insieme agli adulti le risposte alle loro curiosità e poi dentro la scuola con le insegnanti hanno ripreso le esperienze

segue a pag. 31

le esperienze didattiche, documentate con grande capacità, stanno dentro le cose della vita quotidiana, tra e con la gente. **Nessuna idea o identità di scuola può infatti essere feconda nella staticità. I confini sono forse l'indicatore anche spaziale che ci dice della qualità di ciò che è avvenuto. La scuola, il paese, sono luoghi da abitare e non da fortificare.**

I bambini hanno incontrato la cultura dei luoghi, oggetti e artefatti dell'umanità, persone disposte a raccontare e collocare i singoli dettagli dentro una storia nella quale riconoscersi per non restare sospesi. Esposti, hanno reagito in modo stupefacente.

Hanno fotografato, costruito, ricostruito e cercato ciò che forse era stato dimenticato, immaginato avventure possibili, sempre con un occhio attento al presente. I bambini e le bambine nel loro uscire si sono interessati all'altro, sono stati resi partecipi di un bene comune che non è mai la somma degli interessi individuali ma la risposta più profonda alle domande sul futuro e sul passato di ogni persona e luogo. **Si possono infatti percorrere migliaia di chilometri, o guardare un borgo o un lago tutti i giorni senza mai essere stati sfiorati dalla loro bellezza e dalla loro "domanda".** Il

vero senso delle esperienze vissute e documentate è stato quello di fermarsi ad ascoltare chiunque avesse una storia da raccontare: la fotografa con le sue competenze, il nonno con i suoi ricordi di giochi, le case nelle fantasiose e armoniose forme, il paesaggio e i suoi dettagli. Potremmo infine dire o dirci: che cosa hanno imparato i bambini, che cosa abbiamo appreso anche noi adulti?

Sicuramente ogni volta che si delega a qualcuno il proprio ruolo ci si impoverisce tutti quanti. Non è infatti solo compito della scuola trasmettere valori, conoscenze, competenze, regole, tecniche più o meno sofisticate. Tutti possono contribuire a tenere viva e aperta l'intelligenza dei bambini: i genitori; le persone che i bambini incontrano ogni giorno nei loro percorsi di vita; coloro che hanno responsabilità di gestire la scuola in quanto valore sociale e non solo come servizio; i bambini nel momento in cui si sono misurati con altri adulti, altri contesti, ma soprattutto con il grande valore della cultura che è fatta di tradizioni, storia, memoria, simboli.



Particolare della "Piccola guida" di Tenno



fatte, hanno realizzato disegni, mappe, descrizioni di ciò che hanno visto e che più li ha colpiti. I bambini erano così interessati e motivati che hanno saputo trasferire le loro nuove conoscenze ai genitori, tanto da coinvolgerli in uscite in loco, trasformandosi loro stessi in guide turistiche. Infatti molti genitori ci hanno riferito che hanno dovuto percorrere tutto il Borgo di Frapporta sotto la guida attenta e precisa dei loro bambini, che si sono rivelati dei veri accompagnatori turistici, tanto che, pur essendo di Tenno, hanno scoperto particolari del borgo su cui non si erano mai soffermati. Questa per noi e in particolare per le maestre è stata una cosa veramente singolare. Il lavoro è stato così ricco e coinvolgente che abbiamo quindi pensato di documentarlo costruendo la "Piccola guida del Borgo di Frapporta" che potesse essere uno stimolo per altri bambini e adulti a conoscere questa parte così antica di Tenno e a scoprire cose che magari non si sapevano.

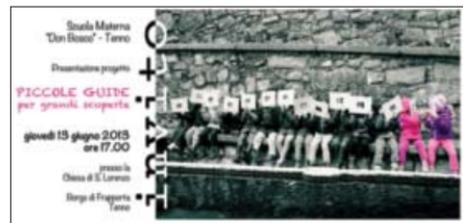
Poiché da alcuni anni abbiamo introdotto l'accostamento alla lingua inglese, la guida è stata anche tradotta in inglese e in tedesco, e verrà diffusa gratuitamente nella nostra comunità. Alcune copie sono state portate anche presso gli alberghi e i locali pubblici del nostro comune e presso gli uffici dell'Ingarde Trentino a disposizione di turisti e visitatori.

Ci sembra che possa essere un modo per valorizzare l'impegno della scuola dell'infanzia, le capacità dei bambini e il nostro meraviglioso territorio.

Che cosa hanno detto a tutti noi i bambini? Che sono pronti! Che se è vero che sono ancora piccoli ciò non toglie che non siano attenti, vigili, curiosi, motivati, partecipi con lo spirito e la mente a esperienze forti ricche di umanità, accoglienza e provocazione intellettuale. I nodi vengono al pettine tutti in una volta, quando non vengono sciolti prima: se la scuola è stata troppo autoreferenziale sarà difficile e ci vorrà più tempo per capire il valore di ciò che si vede lontano e fuori; se noi adulti pensiamo i bambini solo dediti al gioco e non desiderosi di giocare con la cultura, grande sarà la fatica per generare motivazione e attenzione.

Tutto può e deve tenere, nulla deve essere disperso. Le belle esperienze che i bambini e gli adulti hanno potuto realizzare **non sono**

un'amaca su cui dondolarsi, ma una bicicletta su cui pedalare. E così le stesse esperienze sono diventate un fiume. Siamo tutti parte di questa storia: insegnanti, coordinatrice, Enti gestori, bambini, famiglie, volontari e amici incontrati lungo il tratto di strada sia a Tenno, sia a Molina di Ledro.



L'invito per la presentazione della "Piccola guida" di Tenno

L'esperienza delle Piccole Guide: un'opportunità anche per gli adulti coinvolti

Ornella Bosetti, insegnante - attualmente in servizio presso la scuola equiparata dell'infanzia di Bolognaro

La collaborazione e la creazione di un progetto specifico sul gioco con il Museo delle palafitte ha avuto come scopo principale quello di iniziare un dialogo, un rapporto di collaborazione fra i due interlocutori. Un rapporto che andasse al di là, per la scuola, della semplice fruizione delle proposte didattiche messe in campo dal museo e che rappresentasse un'occasione per coniugare esigenze, priorità di ordine peda-



gogico-didattico e contenuti più scientifici, dando origine a progetti originali e articolati, magari con la partecipazione di altre realtà, scolastiche e non, presenti sul territorio del comune per creare così **una rete di competenze diverse** che, in armonia, fossero in grado di elaborare esperienze didattiche "fatte su misura".

L'idea di raccogliere e documentare in una piccola guida l'esperienza è nata al termine dell'esperienza stessa, nel momento in cui ci si è resi conto pienamente della sua validità e di quanto potesse essere interessante comunicare, rendere partecipi anche altri soggetti della proposta. Ecco che su questa presa di coscienza è nato "Giochi senza tempo".

Nella fase di realizzazione ci si è trovati a riorganizzare il materiale (elaborati dei bambini, foto, questionari) in previsione della divulgazione. È apparso subito evidente la mole di materiale che avevamo raccolto, ma soprattutto la ricchezza del percorso stesso e quindi la difficoltà nel selezionare solo le informazioni essenziali, quelle cioè effettivamente utili per la comprensione del percorso. La sfondatura e la progettazione della brochure hanno richiesto un notevole lavoro e **momenti di confronto a più voci**, insegnanti, operatori del museo, coordinatrice e presidente della scuola. Questa è stata la fase più impegnativa e delicata: individuare soluzioni condivise, ma con punti di vista a volte molto diversi, ha talvolta creato tensioni, ha reso il procedere nella realizzazione più lento. Nello stesso tempo è stato proprio l'elemento di forza e di crescita per tutto il gruppo che si è impegnato in questo. È proprio infatti l'aver superato momenti di difficoltà, di in-comprensione ma in un atteggiamento di onestà intellettuale, che ha **consentito la creazione di un qualcosa che fosse rappresentativo di tutti, frutto dell'impegno, dell'intelligenza e della sensibilità di ognuno.**

Per noi insegnanti è stato interessante analizzare le modalità con le quali solitamente documentiamo le esperienze. In questo caso **i criteri che fino a ora avevamo adottato non si erano rivelati efficaci. È stato necessario, quindi, rivedere alla base l'idea stessa che avevamo sul valore e significato da dare al lavoro di documentazione** e adeguare quindi contenuti, impaginazione, scelte delle foto, delle inquadrature, soluzioni grafiche, formato, avendo come obiettivo quello di riuscire a comunicare in modo efficace e veloce l'esperienza anche a chi di scuola o progetti didattici non sa nulla.

Ci siamo quindi rese conto che non è utile riempire di informazioni le nostre documentazioni ma che è molto più efficace, individuato l'aspetto da porre in evidenza, **selezionare pochi elementi significativi e su di essi costruire un contesto comunicativo che li possa valorizzare e spiegare.**



Tenno, 13 giugno 2013 - Mostra dei disegni realizzati dai bambini



"Piccola guida" di Molina di Ledro
Le tappe del percorso realizzato

Coinvolgere i bambini in maniera così intensa, attraverso il rapporto affettivo che li lega ai nonni e al loro esempio, al loro museo, al loro paese, consente loro di **crescere anche sul piano sociale ed etico**. Si sentono parte di un gruppo, avvertono il continuum che esiste fra i membri di una comunità. La scuola educa gli adulti futuri e la conoscenza non basta se non è fondata su un cuore sociale.

L'importanza di uscire dalla scuola per incontrare il territorio

Milena Bresciani, insegnante – scuola equiparata dell'infanzia di Molina di Ledro

Sono alla seconda esperienza per quanto riguarda il progetto Piccole Guide e devo dire che ogni volta, pur partendo dalle difficoltà di coinvolgere i bambini nel modo migliore affinché possano cogliere il vero senso del percorso, poi mi lascio trascinare e "mi butto a capofitto" nel lavoro. Mi piace questo **uscire dalla scuola per scoprire, sperimentare, capire il nostro territorio**: abbiamo visto che non serve andare molto lontano per arricchirci di storia, cultura ed esperienze di vita.

Se devo confrontare le due esperienze fatte, riconosco che il percorso "Giochi senza tempo" è stato più impegnativo per noi insegnanti, poiché l'idea di raccogliere la documentazione e trasformarla in una piccola guida è arrivata a lavoro concluso. Inoltre **è stato un lavoro di équipe che ha visto coinvolti più soggetti** e quindi conciliare le varie voci e idee non è sempre stato facile. Altra difficoltà, che in un primo momento non avevamo considerato, è stata la stesura vera e propria del testo da pubblicare: rendere comprensibile e sensato, anche a persone esterne alla scuola, il percorso svolto con i bambini non è stato così immediato.

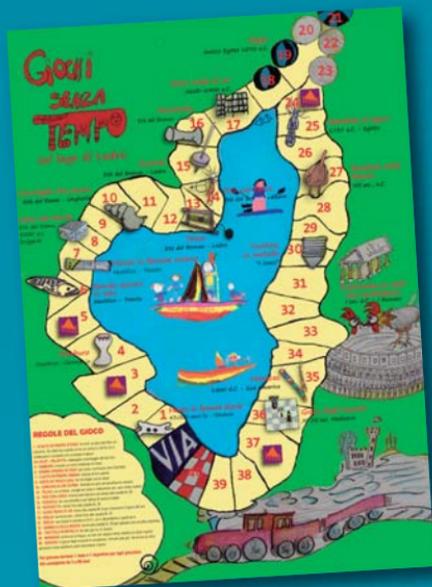
Infatti la lettura della prima bozza fatta da amici e famigliari è stata una delusione: **ci siamo accorte che quello che per noi era chiaro, per i "non addetti ai lavori" non era di altrettanto facile comprensione**. Tuttavia siamo arrivati, con grande soddisfazione, alla fine del progetto che, se da una parte ha richiesto un impegno particolare, dall'altra ci ha offerto la possibilità di riflettere sul nostro lavoro e di valorizzarlo anche all'esterno.



Intervista a Sabrina Buscè e Donato Riccadonna*

Museo delle Palafitte del Lago di Ledro

di Luisa Fontanari



"Piccola guida" di Molina di Ledro
I giochi attraverso il tempo

Che tipo di collaborazione c'è tra le scuole e il Museo delle Palafitte del Lago di Ledro?

È da molti anni che il Museo delle Palafitte – sezione territoriale del Muse – elabora progetti che vengono sottoposti alle scuole, le quali scelgono la proposta che più interessa. È una collaborazione ormai consolidata. Una parte di queste attività, una piccola parte perché richiede energie e strumenti notevoli, è la **costruzione insieme a singole scuole di progetti specifici**. Si deve trovare l'idea comune, che sia funzionale a entrambi, scuola e Museo. Questi percorsi, che inizialmente rappresentano attività sperimentali, in seguito potranno essere estesi a tutti. Il progetto costruito con la scuola dell'infanzia di Molina di Ledro rientra proprio in questa seconda tipologia. Sabrina è una delle operatrici del Museo che ogni tanto lancia un'idea nuova da sperimentare e che poi viene proposta alle scuole. Poi come sempre la differenza la fanno le persone: se c'è una collaborazione consolidata con gli insegnanti che affrontano il percorso, allora è più facile.

Cosa ha significato lavorare insieme a questo progetto, scuola e museo, che ha previsto anche una fase di documentazione particolare come quella della "Piccola guida"?

Non è stato facile, lo riconosciamo, perché siamo abituati tutti a lavorare molto singolarmente e separatamente. Noi come museo facciamo parte di una rete che dà molta autonomia, ma abbiamo anche precisi riferimenti a cui attenersi. C'è una logica interna alle organizzazioni e agli enti che è specifica di ciascuno di questi. Mettere in comunicazione le logiche diverse, che non sono solo delle

* Donato Riccadonna è responsabile della Rete museale Ledro
Sabrina Buscè è operatrice museale



persone, a volte è difficile. Ma se ognuno fa solo il suo pezzettino si rischia l'appiattimento culturale e non si fa più niente di nuovo e di stimolante. **Il futuro è il lavoro in rete.**

Sono d'accordo. Soprattutto in un ambito come il nostro e il vostro che è educativo, c'è ancora più bisogno di costruire rete, di collaborare e di confrontarsi, perché l'educazione e la cultura non sono appannaggio solo di qualcuno.

Guarda, ti faccio un paragone dal mondo del calcio: c'era una volta la squadra di calcio del Brasile fatta da undici geni del calcio, ma non ha vinto il Mondiale. Erano dei solisti. Bravissimi, ma la nazionale italiana probabilmente era più squadra e ha vinto. **Per vincere bisogna fare squadra.**

Facendo squadra e facendo rete i progetti si diffondono a macchia d'olio, e un po' alla volta si allargano e riescono a contaminare il territorio.

È importante contaminare, ma lo è anche consolidare, per far sì che i progetti possano continuare. Non è facile adesso come adesso ed è per questo che c'è un estremo bisogno di costruire insieme. Ci vogliono persone generose, capaci di venirsi incontro pur a partire da interessi diversi.

Quando fai queste cose **devi essere sempre un po' strabico, devi vedere vicino ma anche lontano.** E' un po' quello che è emerso nella Piccola Guida: da una parte c'è il lavoro fatto con la scuola, dall'altra c'è il gioco, che posso fare ugualmente anche se non ho fatto tutto il percorso. A Ferragosto, ad esempio, l'abbiamo utilizzato e distribuito ai bambini che hanno partecipato all'attività proposta.

E in questa prospettiva anche sul piano dei contenuti si dà un messaggio forte ai bambini e ai giovani che saranno gli adulti di domani: è importante conoscere il proprio territorio, i luoghi, la storia, la cultura perché è da qua che noi veniamo. Questo lavoro serve proprio a dare alle persone una storia e una prospettiva per il futuro.

Noi siamo degli esempi, i bambini ci guardano, vedono come lavoriamo, cosa facciamo, diciamo. E poi quello che facciamo lo facciamo anche per noi, perché ci interessa e ci piace vederlo realizzato. Il confronto con gli altri ci arricchisce; anche gli scontri, che ci fanno capire che ognuno di noi ha dei limiti, che ci sono gli altri che dobbiamo ascoltare e capire. **È grazie all'incontro con l'altro, anche nella difficoltà che questo comporta, che si può maturare e cambiare.**



Non dobbiamo temere i conflitti. L'interazione con gli altri implica aspetti più o meno complessi. E' un po' quello che diciamo anche alle insegnanti: è utile creare situazioni di conflitto cognitivo, perché da questo nascono idee e ipotesi grazie alle quali i bambini vanno avanti ed elaborano pensieri nuovi. Come è stato per voi partecipare concretamente alla costruzione della "Piccola guida"?

Il partecipare assieme alla scuola alla documentazione del percorso è stato un impegno lungo nel tempo, tempo di cui c'è bisogno perché le idee nascano. È stato utile per rileggere l'esperienza. L'investimento da parte nostra ha comportato un atteggiamento di ricerca. Abbiamo un percorso dietro e prima o poi questa idea viene fuori, è arrivato il momento. Tutti abbiamo dentro delle idee, ma possono emergere solo se ci confrontiamo con gli altri e guardiamo il mondo.

È l'interdisciplinarietà, e quindi la diversità, ancora una volta, che diventa fonte di ricchezza. E lo stare con i bambini ci sollecita continuamente a stare dentro la diversità.

Se io non lavorassi con i bambini difficilmente riuscirei a pensare a dei progetti per loro. Come fai a pensare dal punto di vista dei bambini se non li incontri e non ti confronti con loro? A volte, presi dal fare non li vediamo. Ma dobbiamo vederli.

In questo percorso fatto con la scuola dell'infanzia di Molina abbiamo messo in atto uno dei **metodi didattici innovativi** (*inquired based system education*), che può essere chiaro agli insegnanti ma meno evidente ad altri, che è quello di promuovere nei bambini un atteggiamento di ricerca: il lavoro parte da loro, dalle domande sollecitate dalla loro curiosità.



Molina di Ledro, 7 giugno 2013 - Festa conclusiva del progetto "Piccole guide"



Piccole guide crescono

Documentare l'incontro e la scoperta del proprio territorio aprendosi a esperti, volontari e comunità

di Elena Scartezzini, Mariagrazia Tranquillini, Sara Frisinghelli*

Da alcuni anni la Federazione provinciale Scuole materne, grazie all'accompagnamento progettuale dei coordinatori, promuove la creazione di piccole guide del territorio al fine di dare importanza a ciò che i bambini amano del loro paese.

All'interno della nostra progettazione annuale, che prevede "lo sviluppo delle capacità di soffermarsi sulle cose, osservarle ed esplorarle con cura e attenzione" abbiamo pensato di inserire questo percorso per permettere ai bambini di approfondire la conoscenza del territorio, di sperimentare strategie diverse per conoscere, aiutandoli a portare lo sguardo sui dettagli di alcuni luoghi e aspetti di essi che spesso non si conoscono o si frequentano in occasioni diverse da quelle che la scuola può offrire. Esplorare e osservare con cura consente infatti di comprendere il mondo e i bambini amano esplorare per capire.

Con riferimento agli indicatori che avevamo individuato insieme alle nostre colleghe, l'attenzione del nostro progetto di sezione ha riguardato in particolare:

- utilizzo di espressioni come "prima, dopo, infine" per esplicitare nessi di causa ed effetto;
- porre domande;
- cogliere le differenze;
- usare aggettivi per specificare e comparativi.



esperienze
e
progetti

* Insegnanti della scuola equiparata dell'infanzia "Maria Peratoner" di Mori



"Ci sono due modi per passeggiare in un bosco. Nel primo modo ci si muove per tentare una o molte strade (per uscire al più presto, o per riuscire a raggiungere la casa della Nonna, o di Pollicino, o di Hansel e Gretel); nel secondo modo ci si muove per capire come sia fatto il bosco, e perché certi sentieri siano accessibili ed altri no."

Umberto Eco

Sei passeggiate nei boschi narrativi. Bompiani, 2000



Dall'esplorazione diffusa al dettaglio di un luogo

"Lo sai maestra cosa mi piace? Mi piace andare a passeggio e parlare con il mio amico tenendoci per mano". "Mi piace fermarmi a guardare le cose interessanti senza dover correre per non fare tardi". "È bello mettere il panino nello zaino e poi mangiarlo sotto un albero mentre sento il silenzio e il vento". Sono i semplici e profondi desideri dei bambini. **Desideri che noi insegnanti abbiamo provato ad ascoltare, a mettere in relazione favorendo lo scambio. Abbiamo provato a far crescere tali pensieri come consapevolezza di gruppo.** Pensieri trasformati in progetti, progetti trasformati in percorsi. Percorsi partiti dalla scuola, ma che dalla scuola hanno saputo aprirsi e mettersi in dialogo.

Siamo partiti con l'esplorazione ampia del paese di Mori seguendo itinerari verso punti di interesse indicati dai bambini chiedendo loro in quali luoghi solitamente amavano andare, dove erano già stati con i famigliari e amici, per mostrare questi luoghi ai compagni e condividere l'esperienza in gruppo. Abbiamo così visto le fontane, l'albero che c'è al parco giochi o sotto la casa di una nonna, alcuni luoghi di passeggiate o dove i bambini vanno con le famiglie.

Abbiamo raccolto riflessioni e commenti, in seguito ai quali, circoscrivendo via via il campo, abbiamo organizzato delle escursioni in un posto speciale, Montalbanò, citato da molti bambini perché luogo dove la gente va spesso in passeggiata. Qui tutti erano entusiasti di raccontare ai compagni le proprie esperienze visto che il piazzale viene usato per una sagra paesana. Oltre a essere un luogo che ha suscitato il coinvolgimento dei bambini Montalbanò ci **offriva l'occasione per far conoscere il nostro territorio anche attraverso vicende storiche e specificità geografiche.** La nostra attenzione di insegnanti si è orientata su questo tra i tanti luoghi incontrati perché più ricco di aspetti diversi da esplorare: alberi, punti panoramici, una chiesetta. Ma l'interesse dei bambini si è fermato su un grosso masso che ha richiamato la loro attenzione **suscitando scambi e ipotesi che poi sono state riprese a scuola nei giorni successivi.** Abbiamo deciso così di organizzare una successiva uscita a Montalbanò per **tornare a esplorare quel luogo con maggiore attenzione e cura, documentandoci e attrezzandoci adeguatamente per permettere un'esplorazione più approfondita** come richiesto nel processo di investimento evidenziato nel progetto di scuola.



Ecco alcune considerazioni dei bambini:

Ins.: Venerdì scorso siamo andati a Montalbano, abbiamo fatto una lunga passeggiata e poi abbiamo scoperto un masso...

S.: Il sasso grande con il bus del Barbazza.

M.: No, quello più in alto con il sentiero stretto.

E.: Dici quello tutto muscoloso?

B.: Non si dice muscoloso, ma muschioso.

Ins.: Sì volevo proprio ricordare con voi quella scoperta, perché mi sono chiesta... "cosa ci fa lì?"

A.: Beh non è sempre stato lì, prima era da un'altra parte... tipo in cima alla montagna poi è rotolato giù. Me lo dice sempre il papà che quei sassi lì sono tutti caduti.

M.: Sì però qualcuno ci viveva dentro, un orso oppure...

S.: Gli uomini primitivi.

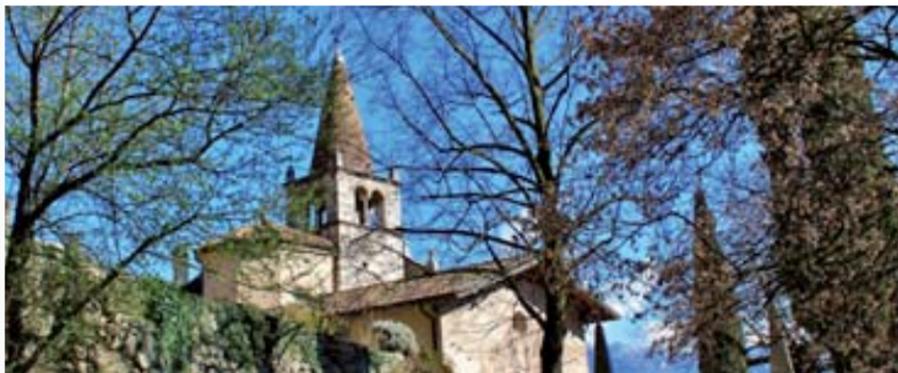
B.: No quelli vivevano nelle caverne.

Testimoni esperti e volontari: un aiuto prezioso per andare in profondità

Per partire con questa esperienza di ulteriore approfondimento del luogo visitato **abbiamo dovuto documentarci e cercare l'aiuto adatto**.

Abbiamo trovato la disponibilità di chi è attento e partecipa ai desideri e ai bisogni della comunità, di chi dona il suo tempo e la sua esperienza agli altri. In altre parole dei volontari. Nel nostro caso abbiamo avuto a disposizione le competenze e la collaborazione della SAT di Mori, della professoressa Matilde – un'insegnante delle scuole medie in pensione appassionata di storia di Mori e che fa parte della SAT – dei custodi del Santuario di Montalbano e di un falegname che ci ha aiutato a costruire i cartelli segnaletici che nello svolgersi del progetto i bambini hanno deciso di realizzare.

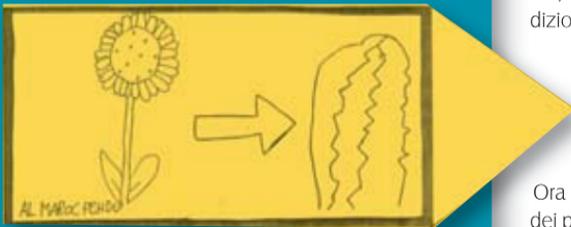
Con i volontari della SAT abbiamo condiviso e costruito con i bambini le risposte alle loro sollecitazioni e curiosità, organizzando alcune uscite esplorative che hanno portato alla scoperta dell'origine del grande masso oggetto dell'attenzione dei bambini, il Maroc Fendu', un osservatorio scavato nella roccia





Questo tipo di percorso non poteva non coinvolgere le famiglie che sono state chiamate in campo per sostenere i bambini nella particolare esperienza del doversi calare in una grotta. Partire per questa esplorazione necessitava infatti di essere preparati.

Per questo i genitori sono stati invitati a una serata informativa in cui noi insegnanti abbiamo spiegato le motivazioni del progetto e i volontari della SAT hanno illustrato tutti gli aspetti tecnici e gli accorgimenti necessari a far sì che tutto fosse in sicurezza.



"Per trovare la strada facciamo delle frecce con disegnato il girasole che siamo noi, poi la freccia per dire la direzione dove andare e disegniamo un grande sasso rotto che è il Maroc Fendù".

durante la Prima Guerra Mondiale.

Dopo le prime uscite infatti le discussioni a scuola rispetto al grande masso proseguivano interessanti e ricche di ipotesi, ma per **pianificare bene i passi successivi** era necessario aiuto per raccogliere informazioni. Un esperto ci ha portato la cartina per ritrovare la strada e ha spiegato l'origine del grande masso. I bambini hanno così saputo che al suo interno si cela una grotta sotterranea utilizzata come osservatorio nella Prima Guerra Mondiale. A seguito di questa discussione **i bambini hanno pensato di costruire un itinerario per indicare la strada per poi ritrovarla successivamente realizzando dei cartelli come segnaletica**. Hanno utilizzato i loro saperi e hanno discusso per accordarsi su come realizzarli.

Gli operatori della SAT, prima di accompagnarci nella spedizione, hanno sistemato il sentiero e messo in sicurezza l'interno del Maroc Fendù. A questo punto tutto era pronto: cartelli fatti e mappa disegnata. Siamo partiti assieme ai volontari della SAT e alla professoressa Matilde che durante il tragitto ci ha dato informazioni storiche, geografiche e naturalistiche sulla zona. Giunti al Maroc Fendù i giovani esploratori, imbragati di tutto punto, sono stati calati all'interno della grotta sotterranea come in una vera spedizione speleologica.

Allargare il pensiero, confrontare le proprie ipotesi con gli altri

Ora il percorso era segnato, **occorreva sperimentarne la fruibilità** perciò abbiamo invitato il gruppo dei piccoli, che fino ad allora era rimasto a scuola, in una ulteriore uscita. È stato così possibile verificare l'effettiva validità della nostra segnaletica. Tutto è andato per il meglio e per inaugurare il percorso è stata organizzata una allegra grigliata come dei veri esploratori.

Fare queste scoperte insieme a tutto il gruppo ha permesso di vivere emozioni che creano legami, **esplorare e volgere lo sguardo su particolari mai visti, sentire odori, ascoltare rumori da altre angolazioni**. I bambini hanno avuto la possibilità di cambiare il punto di vista sulle cose.

A seguito di questa verifica della validità del progetto realizzato dai bambini si è deciso insieme di realizzare una Piccola Guida su "Montalbano e i suoi segreti" per permettere a tutti di scoprire questo luogo seguendo il percorso sulla guida che riporta la mappa con l'itinerario e alcune foto delle escur-



Se desiderate fare questa passeggiata e visitare il Maroc Fendù raggiungerlo è semplice. Recatevi al Santuario di Montalbano di Mori (e lì non dimenticatevi di osservare Mori dall'alto assieme ai vostri bambini) e andate nel piazzale dove comincerete a vedere le prime segnaletiche gialle realizzate dai bambini. Da quel momento in poi lasciatevi avvolgere dai profumi e dai suoni del bosco; esplorate e volgete lo sguardo su particolari mai visti, finché, all'improvviso vedrete questo grande masso: "El Maroc Fendù".



sioni fatte. Disegni e pensieri dei bambini accompagnano alla riscoperta di questi luoghi attraverso i loro occhi.

Costruire una piccola guida è stato utile per educare i bambini alla capacità di leggere i luoghi in cui vivono, ritrovarne la storia locale che è una tessera del più ampio puzzle della nostra storia, che non è solo elenco di date e fatti ma è la **storia della costruzione dell'appartenenza e dell'identità situate nei territori e nei luoghi di vita.**

Diventa fondamentale, allora, una scuola che si apra al territorio, non chiusa nella sue mura, con pochi contatti col mondo in cui tutti i giorni vivono i bambini. Solo una scuola che esce fuori, che abitua i bambini a percorrere strade, a cercare segnali dove potrebbero non essercene, a educare a sguardi laterali e lontani dall'ovvio può offrire contesti ricchi e di interazione costruttiva. L'educazione non può essere solitaria, ma deve cercare convergenze con gli enti locali, con le associazioni, con le biblioteche per scoprire con i bambini gli stimoli, le fonti, le risorse, le competenze e il supporto per costruire assieme una piena cittadinanza attiva.





dalle
scuole



● VAL DI NON Le scuole della Val di Non alla scoperta dell'orto

Continua in Val di Non il progetto "Orto a scuola", promosso dalla Comunità della Val di Non in collaborazione con la Confederazione Italiana Agricoltori di Trento e con la partecipazione progettuale della Federazione. Il percorso coinvolge diverse scuole dell'infanzia del territorio e per le equiparate i Circoli di Cles 1 e Cles 2.

La proposta ha l'obiettivo di proseguire il lavoro svolto durante lo scorso anno scolastico sviluppando le tematiche emerse come rilevanti in termini di interesse formativo. Questo ambito di approfondimento permette di **progettare tipologie di attività che sostengano gli ambiti di investimento - i processi formativi - selezionati all'interno della progettazione annuale** delle diverse scuole. In par-





ticolare l'attenzione va al collaborare per progetti condivisi, al discutere e all'argomentare, al formulare ipotesi, all'osservare in profondità curando i dettagli. La proposta, che coinvolge insegnanti e bambini, si struttura in tre moduli diversi:

- Ortoscuola. Fare l'orto secondo natura. Per trasmettere competenze di base adeguate a progettare e realizzare autonomamente un orto scolastico e fornire conoscenze e abilità tecniche di orticoltura.
- Cercasi antiche varietà. Il nostro orto per riscoprire un pezzo di storia. Attraverso la gestione dell'orto verranno riscoperte antiche varietà di ortaggi una volta diffuse sul territorio; sarà un'occasione per tramandare di generazione in generazione le esperienze, la storia, la passione che caratterizzavano la coltivazione di varietà ormai dimenticate.
- Piante officinali: riproduzione per talee. I partecipanti saranno coinvolti nel coltivare a scuola piante officinali attraverso la riproduzione per talee, imparando, divertendosi, la coltivazione di piante officinali e a riconoscerne gli odori.

Le scuole coinvolte sono quelle di Taio e Tuenno per il primo modulo; Cles per il secondo; Nanno, Campodenno, Coredo e Brez per il terzo.





dalle
scuole



● TRENTO "La Clarina" - Un'apertura sul quartiere

Pensarsi insieme agli altri, come persone capaci di valorizzare legami, di permettere e facilitare incontri e relazioni. È questo l'aspetto di investimento che orienta l'azione progettuale della scuola equiparata dell'infanzia "La Clarina" di Trento. Collaborare e condividere con gli altri pensieri e progetti, sostenendo il dialogo tra le diverse generazioni e facendo emergere le risorse di ognuno, è l'attenzione che ha rappresentato il riferimento per una serie di iniziative volte ad aprire la scuola al territorio, intrecciando percorsi non occasionali e sporadici, **ma capaci di mantenere nel tempo un significativo e costante rapporto con le piccole e grandi realtà presenti che operano offrendo tempo**, disponibilità e servizi ai cittadini.



È in questo quadro di **ampia e diversificata presenza della scuola nel quartiere** che va collocata l'iniziativa, promossa dall'Anffas di Via Gramsci, di riqualificare una piccola aiuola presente davanti alla sede del centro, in passato molto trascurata e incolta, oggi ripulita e divenuta spazio di comunicazione. Nell'aiuola è presente un albero che nel corso dei vari momenti dell'anno viene addobbato dagli utenti del centro e dai bambini della scuola dell'infanzia. Tappe importanti il Natale appena trascorso e la primavera che verrà. In febbraio invece maschere variopinte - che potevano essere prese da bambini e passanti - hanno dato vita all'albero accendendo di colori i suoi rami spogli. Il progetto è attivo da oltre un anno e ha visto la collaborazione anche del Tavolo Tuttopace in collaborazione con il quale è stata realizzata una semina simbolica all'interno del progetto "Semina la pace, semina la gioia".

Un piccolissimo angolo del nostro territorio, un dettaglio tra vie e palazzi della città, diventa così il segno di incroci e scambi che continuano nel tempo e fanno crescere in tutti la consapevolezza che **cittadini si diventa a partire da progetti di attenzione e di comunicazione piccoli ma curati.**



▲ Dovunque tu sia caro cocodrillo

di **Giovanna Zoboli e Francesca Bazzuro**
 Topipittori, 2007

a cura di **Silvia Cavalloro**

"Mamma - esclamò un giorno Francesca - c'è un cocodrillo nella lavatrice!"

"Non dire storie - rispose la mamma - ed aiutami ad apparecchiare la tavola..."

Il senso dell'albo è tutto qui, in questo primo breve dialogo che presenta subito il tema del non incontro, dei **due piani paralleli in cui si svolge tutta la vicenda, del procedere dell'esperienza senza che il mondo e i pensieri della bambina possano incontrare il mondo e i pensieri dell'adulto.**

Il testo racconta dell'incontro di Francesca, bambina vivace e curiosa, con un cocodrillo che vede nella lavatrice di casa sua. Mentre la mamma, impegnata nella preparazione della cena e nello svolgimento delle molte incombenze domestiche, invita la figlia ad apparecchiare la tavola, **Francesca parla, si pone domande, si confronta** con questo suo nuovo, inatteso amico. **Cerca di immaginare** il suo mondo, dove andrà il cocodrillo una volta scivolato via attraverso i tubi dell'acqua e quando si potranno rivedere, in un dialogo giocato sugli scambi di pensiero, perché è solo attraverso il pensiero che i bambini possono parlare ai cocodrilli nelle lavatrici.



idee
per
crescere





L'albo è stato utilizzato con insegnanti in percorsi di formazione, con riferimento a due differenti ambiti di approfondimento. Da un lato, sul piano del progetto editoriale, il testo si presenta come particolarmente adatto per l'analisi dell'immagine (tratto, tessitura, colore, proporzioni e rapporti tra le immagini), per la tipologia dei caratteri tipografici e per la collocazione del testo in rapporto alle immagini. Su tutti questi aspetti **le scelte scuotono ogni aspettativa alla quale albi più tradizionali ci hanno abituato**. Dall'altro, sul piano del contenuto, il testo è un'efficacissima occasione di avvicinamento alle caratteristiche del pensiero dei bambini, al loro modo di giocare sui piani della fantasia e della realtà, **dirompente nella capacità di rovesciare gli schemi classici con cui gli adulti guardano all'infanzia**.

