



COMUNE DI RAVENNA
ISTITUZIONE "ISTRUZIONE E INFANZIA
Servizio Nidi e Scuole dell'Infanzia
U.O. Progetti e Qualificazione pedagogica

**PROGETTO PEDAGOGICO PER LA QUALITA'
DEI SERVIZI PER L'INFANZIA
DEL COMUNE DI RAVENNA**



**Approvato con delibera C.di A. n. 14/46408
del 15 Maggio 2009**

“PROGETTO PEDAGOGICO PER LA QUALITÀ DEI SERVIZI PER L’INFANZIA DEL COMUNE DI RAVENNA”

PRESENTAZIONE

I bambini sono danzatori leggeri nella società odierna: ci stanno intorno, crescono, intimidiscono a volte, ma la loro danza rimane spesso fuori dalle nostre cornici di riferimento. Per poter vedere e imparare dalle loro strane danze, bisognerebbe cambiare punto di vista, togliersi dal centro del cerchio in cui gli adulti si sentono e osservare e ascoltare da un altro punto di vista.

L’educatore è prima di tutto questo: un ascoltatore, un mediatore, “un costruttore di ponti, un saltatore di muri ...”¹.

Non è vero che si nasce educatori, così come non si nasce attori, scienziati, medici... Si nasce bambini, e poi nella crescita si incontra il proprio destino. Così è importante comprendere quali sono gli arnesi del fare e del pensare attraverso cui si può diventare educatori più efficaci, quindi esploratori di quella sterminata geografia che è l’infanzia, fatta di meravigliosi dettagli trascurabili e di messa continua in discussione delle proprie certezze. Certo, perché la pedagogia per propria struttura non può essere un paradigma rigido e inamovibile, ma essa si basa sostanzialmente sull’emersione delle potenzialità, e quindi è capace di flessibilità e ironia. Questo progetto pedagogico non è quindi un punto di arrivo, ma una sosta ristoratrice in un viaggio appena iniziato. Non è tanto, se pensiamo alla storia dell’uomo, che l’infanzia è al centro perlomeno del pensiero (se non sempre dell’agire) delle nostre società: non è lontana l’epoca in cui i bambini erano “gli ultimi della lista” e questa centralità va quindi difesa con questa consapevolezza.

Mi auguro quindi che questo documento possa diventare lo spunto e la partenza per nuove riflessioni e di pratiche che sappiano continuare a dare ascolto a quella condizione precaria e affascinante che è l’infanzia, ascolto fondamentale se vogliamo capire prima di tutto chi siamo noi.

Elettra Stamboulis
Presidente Istituzione Istruzione e Infanzia

¹ Queste parole sono prese a prestito da Alexander Langer, *Il viaggiatore leggero. Scritti 1961 – 1995*, Sellerio Editore, Palermo, 1996.

Il progetto pedagogico si articola in:

- una prima parte volta alla comunicazione istituzionale,
- una seconda parte dedicata agli approfondimenti pedagogici e metodologici.

INDICE

1.1 Servizi per l'Infanzia a Ravenna

- La rete dei servizi per l'infanzia ed il ruolo dell'Istituzione
- Gli indirizzi pedagogici
- L'alleanza educativa con le famiglie

2. La sfida della complessità e l'offerta dei servizi per l'infanzia

- Educare sullo sfondo della contemporaneità
- I riferimenti dell'azione educativa

3. I diritti dei bambini e delle bambine e le finalità educative dei servizi per l'infanzia

- Il diritto di tutti i bambini e le bambine all'educazione
- Accoglienza e integrazione
- Un mondo internazionale
- "Un progetto per i bambini con bisogni speciali a Ravenna" contributo di Andrea Canevaro

4. Riferimenti pedagogici e metodologici

- Il difficile ed appassionante compito dell'educare
- Gli strumenti della pratica educativa

5. Approfondimenti pedagogici e metodologici

5.1 La cura delle relazioni

- Le buone pratiche a sostegno dell'ambientamento e dell'accoglienza dei bambini e delle famiglie
- Il supporto alla funzione genitoriale
- La partecipazione delle famiglie e lo sviluppo della dimensione comunitaria

5.2 La cura dell'inclusione

- Verso l'inclusione
- Gli strumenti e le azioni oggi nei servizi per l'infanzia
- Percorsi di sviluppo in un'ottica di sistema - contributo di Andrea Canevaro

5.3 Educare con cura

- Gli stili educativi
- Il lavoro di cura
- La complessa arte dell'ascolto e dell'empatia
- L'osservazione
- La collegialità

5.4 La cura educativa fra “ricerca e azione”

- La cura del contesto educativo
- Gli spazi
- I tempi
- I materiali
- La quotidianità dei bambini fra apprendimento e gioco
- La progettazione educativa e didattica
- La documentazione delle esperienze
- La continuità

5.5 La cura degli operatori e della loro professionalità

- Educare nella comunità
- Operare nel sistema
- Il Coordinamento Pedagogico
- Gli strumenti di cura della professionalità : formazione, auto- formazione, ricerca e auto-valutazione, il coordinamento pedagogico nella formazione e nella ricerca educativa.

N.B. Nella presente pubblicazione viene spesso utilizzato, esclusivamente per scorrevolezza linguistica, il termine bambino anziché bambino/a, intendendo sempre includere gli uni e le altre. Questo, rispetto alla differenza di genere, non toglie attenzione alle peculiarità di ogni persona sia nella progettazione che nelle pratiche educative dei servizi per l'infanzia.

1. I Servizi per l'Infanzia a Ravenna

LA RETE DEI SERVIZI PER L'INFANZIA E IL RUOLO DELL'ISTITUZIONE

Per prendersi cura delle famiglie e dei bambini della nostra città nell'ottica di aumentare l'offerta complessiva dei servizi alla prima infanzia e quindi dare una risposta sia sociale che educativa, l'Amministrazione Comunale, attraverso l'Istituzione Istruzione e Infanzia ha creato e sostenuto la nascita di una rete articolata di servizi complementari e integrati.

Le principali finalità dell'Istituzione nata nell'agosto 2006 in continuità con gli oltre trent'anni di cultura educativa ravennate, sono infatti:

- programmare, gestire e sviluppare i servizi educativi scolastici e formativi nell'ottica della valorizzazione dei diritti dei cittadini più giovani e delle loro famiglie;
- perseguire anche attraverso processi e strategie di rete il confronto, il dialogo e la collaborazione con i soggetti pubblici e privati e con le realtà sociali e del volontariato che operano in campo socio-educativo, scolastico e formativo promuovendo e sviluppando il sistema dei servizi e degli interventi per l'infanzia;
- attuare e sostenere il diritto allo studio, all'istruzione e all'educazione per tutti i bambini ed i ragazzi, supportando le famiglie nei compiti di cura nell'ottica di sviluppo di pari opportunità e di rispetto delle differenze;
- sviluppare nel territorio un nuovo patto sociale in particolare con il mondo dei servizi per l'infanzia, della scuola e delle istituzioni, per attivare tutte le sinergie e le risorse necessarie a governare la complessità dell'intero sistema socio-educativo-formativo;
- favorire la ricerca educativa, la sua documentazione e diffusione, in collegamento con Università e centri di ricerca ed attraverso collaborazioni, scambi, confronti, partenariati a livello nazionale ed internazionale.

La rete dei servizi per l'infanzia si basa oggi su una collaborazione con i diversi soggetti che operano nei servizi imprescindibile non solo per gli aspetti economici connessi all'ampliamento quantitativo dell'offerta e al contenimento dei costi, ma anche per gli aspetti di qualità, di sviluppo e di crescita dell'intera comunità. La pluralità dell'offerta è una risorsa quando è impostata sul confronto di pratiche, professionalità e conoscenze; sorretta da condivisione di standard qualitativi (che nel caso dei servizi 0-3 fanno riferimento alle normative regionali sull'accreditamento); accompagnata e guidata da accordi, convenzioni, patti che favoriscano la coesione del sistema e il riconoscimento reciproco fra i diversi soggetti e le rispettive competenze.

Quando si parla di qualità in ambito educativo e scolastico si fa riferimento infatti alla qualità di un sistema: sistema di relazioni, di soggetti, di tipologie di servizi e di assetti istituzionali.

Tale rete comprende - per la fascia da 0 a 3 anni – nidi tradizionali, gestiti in forma diretta o in convenzione, nidi aziendali e privati convenzionati per posti bimbo,

micronidi gestiti da associazioni di famiglie o semplicemente privati autorizzati al funzionamento; servizi integrativi quali gli spazi bambini e i centri per bambini e genitori; servizi sperimentali di educatrice familiare e domiciliare.

Per la fascia da 3 a 6 anni il sistema locale si compone di scuole dell'infanzia pubbliche, comunali e statali, e scuole dell'infanzia private paritarie, la maggior parte delle quali convenzionate con l'Ente Locale.

In qualità di gestore della rete, il Comune, attraverso l'Istituzione Istruzione e Infanzia espleta una funzione di indirizzo e controllo, di governo del sistema integrato con partner dinamici e competenti in grado di accompagnare l'ente locale, che rappresenta l'intera comunità, non solo nella promozione di servizi ma anche nella progettazione di azioni a favore dell'infanzia e della città.

L'Ente favorisce inoltre, tra i servizi della rete, momenti di confronto, interscambio, arricchimento reciproco e garantisce la condivisione degli orientamenti e indirizzi pedagogici all'interno di momenti di formazione comune.

Nei confronti dei servizi gestiti da privati sono attivate inoltre dall'Istituzione, in conformità alle disposizioni Regionali, le complesse procedure per il rilascio dell'Autorizzazione al funzionamento dei servizi da 0 a 3 anni, estese a breve anche alle procedure per l'accreditamento.

GLI INDIRIZZI PEDAGOGICI

Gli indirizzi pedagogici, oggetto della presente pubblicazione, hanno pertanto una duplice funzione:

- esplicitare i principi educativi per indirizzare e verificare l'azione educativa **all'interno** dei servizi alla prima infanzia e per garantire il continuo miglioramento della qualità;
- diffondere verso l'**esterno** la cultura nata nei servizi sul territorio cittadino e fornire una cornice di riferimento pedagogico a quei progetti innovativi o ai servizi tradizionali che andranno a rispondere a nuovi bisogni ed esigenze.

Esplicitare i propri riferimenti valoriali, teorici e metodologici ha anche una valenza concreta in termini di **partecipazione** e coinvolgimento dei diversi attori perché favorisce l'approfondimento e il confronto sulla qualità dei servizi offerti.

L'ALLEANZA EDUCATIVA CON LE FAMIGLIE

In particolare si sostiene l'idea e la pratica di un **patto educativo** con le famiglie con le quali condividere obiettivi comuni di crescita e benessere dell'infanzia e di sostegno al ruolo genitoriale.

I servizi per l'infanzia del Comune di Ravenna si basano infatti su un principio consolidato da anni di buone pratiche: i genitori e le famiglie sono una risorsa per i servizi, per la scuola e per l'intera comunità, non sono solo utenti dei servizi ma co-protagonisti insieme ai loro figli.

La famiglia nel nostro paese e nel nostro territorio ha un'importanza fondamentale nel definire il tessuto sociale.

Alla famiglia non si chiede più soltanto di essere luogo di riproduzione o contratto che regola la convivenza fra i suoi membri, ma anche strumento per il raggiungimento di finalità "forti", come ad es. il benessere e la stabilità, che hanno importanti ricadute sociali.

La famiglia oggi è in difficoltà perché sovraccaricata da aspettative e funzioni che sono da conciliare con quadri sociali ed economici in sempre più veloce mutamento e quindi non esenti da gravose sensazioni di precarietà e difficoltà oggettive.

La flessibilità e la incertezza dei modelli occupazionali, la difficoltà a conciliare il tempo di lavoro e il tempo di cura, la mobilità della popolazione, l'istruzione e la formazione dei giovani, la divisione dei ruoli maschili e femminili - con un carico maggiore di attività per le donne - il rischio di nuove povertà, sono alcuni dei problemi che a livello nazionale ed europeo vengono studiati, affrontati e messi in relazione con interventi e azioni promossi dai soggetti pubblici e privati e dalle istituzioni nel loro complesso, di cui la famiglia deve però sempre più diventare partner e protagonista.

Nel nostro paese poi, la forte "familizzazione" carica di responsabilità i genitori che, da un lato, portano una grande attenzione ai bisogni dei bambini e, dall'altro, percepiscono la difficoltà a farvi fronte con le loro sole risorse.

La solitudine delle nuove famiglie è un dato reale, che deriva dalla complessità sia interna che esterna in cui si trova ad esistere e agire: **interna** per la molteplicità di forme che oggi la caratterizzano e che ad alta voce chiedono riconoscimenti legislativi e simbolici; **esterna** per la omologazione mediatica e sociale che, unita alle percezioni di precarietà dei singoli, rischia di sacrificarne sempre più la dimensione solidaristica e comunitaria.

In questo quadro il principio dell' "accoglienza", quale contatto e apertura verso l'altro, diviene principio da coltivare e far crescere a partire dai servizi per l'infanzia presenti nel nostro territorio, anche in virtù dei movimenti migratori sempre più importanti che lo interessano.

La riflessione sulla multiculturalità coinvolge infatti i diversi settori del mondo sociale che non possono prescindere dall'obiettivo di uno sviluppo che vada sempre più in un'ottica di *interculturalità*.

L'interculturalità infatti, è quel complesso di situazioni e processi nei quali, dall'incontro e dalla comunicazione fra soggetti connotati da origini e matrici diverse, si matura un'interazione produttiva e una collaborazione costruttiva, che trasformano la diversità in una risorsa sia per lo sviluppo umano di individui e di gruppi, sia per la comunità e l'intera società.

I servizi 0\6 anni vista la connessione esistente fra benessere del bambino e qualità delle relazioni con i genitori, svolgono un ruolo cruciale in questo processo di avvicinamento fra le diverse identità e si sono arricchiti nel tempo di una forte funzione sociale. Essi infatti curano il progetto formativo e partecipativo delle famiglie, in un'ottica di sviluppo di comunità, attraverso forme di produzione di

capitale sociale cioè di azioni, relazioni ed esperienze che, sviluppando senso di appartenenza, confronto e fiducia reciproca rendono coesa la comunità e contribuiscono alla qualificazione dei contesti di vita dei bambini.

Genitori, insegnanti e altri operatori della scuola e dei diversi servizi sono impegnati nella costruzione di **un'alleanza educativa** che risponde sia al bisogno di quel singolo bambino e sia alla comunicazione e condivisione di quei principi di solidarietà, reciprocità e collaborazione, che fanno sentire un individuo meno solo e parte di un gruppo che lo sostiene e cresce con lui.



2. La sfida della complessità e l'offerta dei servizi per l'infanzia

EDUCARE SULLO SFONDO DELLA CONTEMPORANEITÀ

I servizi per l'infanzia col proprio universo umano e sociale, costituito dalle famiglie, i bambini, gli insegnanti e tutti coloro che contribuiscono alla cura ed alla funzionalità socio-educativa degli stessi sono oggi profondamente immersi in quella particolare prospettiva chiamata **complessità**, che richiama processi di cambiamento incessanti, che rappresentano la connotazione più forte della società attuale.

Nel nostro tempo, infatti, gli scambi, le relazioni, le comunicazioni tra gli individui si sono talmente dilatati da diffondere con estrema rapidità valori, saperi, beni, messaggi, usi ed abitudini; una molteplicità di idee, linguaggi, immagini, attraversano il pianeta ed aggregano e disaggregano in termini inattesi e nuovi, individui e gruppi.

In tale contesto si profilano due necessità parallele: da una parte, il bisogno di valorizzare e riaffermare l'identità personale, sociale, storica e culturale di ogni individuo, come dimensione di appartenenza ad una comunità, dall'altra il bisogno di stimolare ed aprire nuovi orizzonti di accoglienza ed integrazione delle idee, delle culture, delle storie e delle persone, nella loro originalità, ma anche nella ricerca di comunanze ed affinità.

I RIFERIMENTI DELL'AZIONE EDUCATIVA

Educare sullo sfondo della complessità significa allora assumere dei punti di riferimento imprescindibili nell'azione educativa:

- **la responsabilità adulta** come impegno necessario allo sviluppo umano e determinante una progettualità consapevole;
- **il rispetto dell'infanzia** come categoria non astratta, ma riconosciuta nella sua soggettività, autonomia e specificità, nella ricerca continua di un rapporto creativo con essa, che superi la non poca ambivalenza delle percezioni e dei sentimenti della società adulta ;
- **La sinergia educativa fra servizi per l'infanzia e famiglie, in un contesto di "sistema formativo integrato"**: l'educazione è un sistema complesso, basato sull'interdipendenza, e complementarità degli interventi, sull'integrazione dei ruoli, sul confronto degli stili, modelli relazionali e finalità educative. La sfida è una grande alleanza pedagogica, che trovi proprio nei servizi per l'infanzia, come luoghi aperti, l'opportunità per il confronto ed il dialogo fra bambini e famiglie e gli adulti fra di loro, per l'incontro con le differenze e la costruzione di contesti educativi arricchiti dagli apporti di tutte le singole ed originali individualità ;
- il riconoscimento ed il rispetto **delle diversità – genere, cultura ecc..-** come lente di ingrandimento dei bisogni e delle realtà infantili di oggi in una prospettiva di **integrazione ed inclusione**;

- l'assunzione della **quotidianità** come indicatore della qualità della vita e del ben-essere di bambini ed adulti, non solo all'interno dei servizi per l'infanzia, ma nel contesto più ampio della collettività.

Tali principi fondano alcuni percorsi che l'intervento educativo deve necessariamente esplorare:

- **la maturazione dell'identità:** non legata allo sviluppo "spontaneo" della persona, ma determinata massicciamente da una concatenazione di eventi e bisognosa di progetto.
I servizi per l'infanzia sono i luoghi di costruzione della prima identità, come un grande "specchio, in cui spazi, oggetti, eventi, relazioni, debbono essere pensati perchè il bambino possa costruirsi, conoscersi, acquistando coscienza corporea, e quindi autocoscienza, e conoscenza della realtà, come coscienza delle differenze fra sé ed il mondo esterno.
- **una educazione globale** che mette al centro l'individuo e la sua interiorità nella dimensione emotiva e spirituale. Nei servizi per l'infanzia sollecitazioni e suggestioni aiutano i bambini ad esplorare il proprio mondo emotivo, a farsi le grandi domande dell'esistenza umana, ad interrogarsi sull'incontro con l'altro da sé, avvicinandosi così, nell'esperienza quotidiana, a modi di sentire ed interrogativi che evocano spiritualità e religiosità, intese come valori universali al di là delle diverse religioni.
- **l'incontro con l'alterità:** ciò significa, dal punto di vista educativo, porre al centro delle interazioni sociali fra i bambini e gli adulti, la reciprocità delle esperienze, delle appartenenze e delle identità storico-territoriali e la messa in discussione continua del ruolo educativo e di se stessi da parte degli adulti, in un impegno costante di decentramento da sé ed apertura agli altri. I servizi sono luoghi privilegiati per la molteplicità degli incontri, la complessità delle relazioni ed il confronto con le diversità, che offrono e concorrono a fondare la speranza per scenari futuri, aperti all'integrazione ed alla reciproca comprensione.
- la costruzione di **un'identità corporea:** oggi il "silenzio del corpo" sembra essere il contrappunto quotidiano della sua smisurata esibizione. E' grande la responsabilità educativa di dare senso e voce all'esperienza del corpo, leggendo i suoi messaggi e concorrendo alla costruzione di una cultura, rispettosa delle diversità fisiche e psichiche, nella consapevolezza dei propri limiti.
- **la conquista del sapere per la conoscenza del mondo e, in specifico lo sviluppo delle competenze,** per scambiare segni ed apprendere i linguaggi verbali e non, per la lettura della molteplicità degli universi simbolici della società contemporanea.
- l'attenzione per la **creatività**, creando occasioni per la costruzione ed espressione del pensiero divergente, cioè per la fantasia, per l'invenzione e per l'intuizione; un pensiero aperto alla realtà e flessibile, Tale aspetto

comprende anche lo sviluppo delle competenze iconiche (il lasciare tracce di sè) e sonore, contro le massicce forme di inquinamento sonoro e televisivo.

- **la ricerca di senso nell'esperienza:** oggi i bambini sono sovraesposti a miriadi di stimolazioni, quindi la "costruzione di un collegamento di senso" dei molteplici stimoli, che i bambini ricevono significa dare un significato alla loro conoscenza, come processo attivo, in cui il ruolo dell'insegnante è proprio quello della connessione e del sostegno emotivo.



3. I diritti dei bambini e delle bambine e le finalità' educative dei servizi per l'infanzia

IL DIRITTO DI TUTTI I BAMBINI E LE BAMBINE ALL'EDUCAZIONE

I Servizi per l'Infanzia - Nidi, Scuole dell'Infanzia, Servizi Integrativi e sperimentali - si fondono sul riconoscimento dei bambini e delle bambine come soggetti di diritti sia sociali che individuali.

I bambini e le bambine sono soggetti attivi con competenze e potenzialità da sviluppare, interessati a esprimersi, conoscere, interagire e stabilire relazioni significative con altri bambini e con gli adulti.

Ci troviamo quindi di fronte a un bambino "intero" in cui la componente affettiva ed emozionale ha pari significato rispetto alla dimensione cognitiva, rappresentativa e comunicativa, *dove lo sviluppo e il pieno estrinsecarsi dell'una non può avvenire senza una parallela e piena espressione di ciascuna delle altre con un movimento di relazioni circolari, ricorsive a spirale*²

I riferimenti teorici di questa idea "complessa" che supera approcci unidirezionali e rischiosamente deterministici, sono molteplici e vanno visti in una dimensione di reciprocità dove l'apporto di ogni sapere è fondamentale per creare, in una prospettiva più ampiamente evolutivista ed etologica, le basi necessarie alla costruzione dell'identità e del sistema socio-educativo che la sorregge.

Esiste infatti una profonda correlazione fra il **mondo interiore**, del desiderio del "non detto", di "ciò che parla un linguaggio diverso dalla ragione" – approccio di tipo psicanalitico – e **mondo della ragione**, del "Logos" che a sua volta studia e ricerca il motore dei processi mentali in un continuo pendolarismo fra capacità intrinseche dell'individuo e sollecitazioni "esterne" contestuali e ambientali - approcci di tipo cognitivista, interattivo-costruzionista, ecologico, pragmatico-comunicativo .

Nello sviluppo complessivo hanno importanza tutti questi aspetti, in quanto fin dalla nascita il bambino si muove in contesti sociali che pian piano diventano sempre più articolati, dove da una primaria relazione di fiducia con le figure di attaccamento, (genitori, familiari) passa all'esplorazione del mondo e all'interazione sociale, veri e propri motori d' apprendimento. Il bambino quindi è protagonista attivo della propria crescita, con competenze sociali precoci che lo rendono interessato a stabilire rapporti differenziati con altri adulti e coetanei e sin da piccolissimo ha la capacità di provare piacere, rabbia, felicità e dolore.

I servizi per l'Infanzia, che a loro volta si possono definire come sistemi complessi al cui interno interagiscono sinergicamente più elementi e dimensioni, promuovono questa idea di bambino e collaborano con le famiglie e le affiancano sostenendole nello svolgimento delle loro funzioni di tutela, di educazione e di relazione

² Battacchi e Giovannelli "Psicologia dello sviluppo" la Nuova Italia Scientifica"

rispondendo al principio fondamentale di responsabilità adulta, che implica la capacità di scegliere, progettare e costruire secondo valori e obiettivi culturali adeguati ai bisogni reali dell'infanzia e al rispetto per i bambini.

Di conseguenza l'azione educativa, anche in linea con le Nuove Indicazioni per la scuola dell'infanzia, che si possono allargare a tutto il panorama dei servizi 0-6, pone al centro il bambino in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali quali condizioni del suo benessere sia individuale e sia nei legami col gruppo: *il senso dell'educazione sta nell'aver cura dell'altro perché questi abbia cura di sé.*³

Dall'esperienza pedagogica del Nido si mutua e valorizza la "Cura educativa" che nasce dall'attenzione ai bisogni primari del bambino: *Cura è protezione, sicurezza, riposo, pulizia, alimentazione ... base per l'elaborazione di risposte riflessive, evocative, simboliche*⁴

"Prendersi cura" significa assumersi la responsabilità per l'altro, senza intrusioni e senza l'onnipotenza del modellamento educativo, dove Educare è accompagnare piuttosto che precedere, è delicatezza, è "far scaturire" piuttosto che "metter dentro".

La "Cura" attiva una relazione, dove qualcuno si occupa di qualcosa o di qualcun altro ed implica la responsabilità di fare ed operare con un atteggiamento psicologico che comunichi interessamento sollecito, impegnato, attento. C'è un gioco di sguardi che si incrociano, dove viaggiano domande e risposte, assensi e dinieghi, richieste e conferme, una "Danza di sguardi" e poi anche di parole e gesti, che devono essere rispettosi, affettuosi, affettivi e pensati. Dai primi mesi in poi le mani dell'adulto, le parole, gli occhi accompagnano, avvicinano, ma non sostituiscono e si integrano in quelle "Zone di sviluppo prossimale" tanto care a Vigotsky e tanto preziose per i bambini.

Compito dei servizi educativi quindi è creare condizioni per:

"apprendere ad apprendere" attraverso l'elaborazione di strumenti di conoscenza che permettano la comprensione di contesti naturali, sociali, culturali in una dimensione di scoperta e di ricerca, dove l'attività educativa si realizza attraverso la progettazione e realizzazione di esperienze e dove il bambino sperimenta nuovi modi di interagire con la realtà e con gli altri: in questo modo conquista e gestisce la propria autonomia. L'acquisizione della conoscenza è quindi un processo dinamico, di costruzione e non semplice trasmissione di saperi codificati, a cui l'insegnante partecipa portando il fondamentale contributo proveniente dalla sua formazione ed esperienza in un rapporto di reciproco arricchimento.

³ *Barbara Tosi "La Scuola dell'Infanzia e le buone prassi" in "Scuola dell'infanzia", Dentro i nuovi orientamenti*

⁴ *G. Cerini Nuovi orientamenti: perché ce n'è bisogno in "Scuola dell'infanzia", Dentro i nuovi orientamenti*

“curare l’ambiente educativo” sia come cura nell’organizzazione dei tempi individuali ed educativi, degli spazi scolastici e dei materiali didattici e sia come attenzione al clima socio-relazionale fondato sull’accoglienza e l’ascolto attivo: i servizi sono veri e propri “ambienti di vita” che fanno stare bene e mettono a loro agio bambini e adulti.

“costruire un’alleanza educativa con le famiglie, in una relazione che riconosca i rispettivi ruoli e che faciliti il dialogo e il confronto, che promuova la partecipazione dei genitori alla vita della scuola con strumenti che garantiscono il dialogo, il confronto e la elaborazione di decisioni comuni.

“contribuire alla costruzione di una Comunità educante” che considera il benessere dei bambini indicatore di salute sociale e che promuove una diffusa convivialità relazionale, una genitorialità sempre più consapevole e l’assunzione di una vera e propria responsabilità educativa da parte della comunità .

I servizi per la prima infanzia, si arricchiscono delle esperienze e delle identità di chi li abita e di chi li attraversa, -bambini, insegnanti, pedagogisti, operatori, genitori- che in essi si riconosce e si sente riconosciuto. Svolgono una funzione fondamentale di “ponte” fra la famiglia e la comunità sociale in cui sono inseriti, che li fa essere luogo privilegiato di aggregazione fra bambini, bambini e adulti e fra adulti . Questi mantenendo come punto di attenzione i bambini, si confrontano su pratiche e tematiche educative avviando attraverso riflessioni e richieste, un importante dialogo con le altre istituzioni che governano il territorio in una più ampia dimensione cittadina.

Lo sguardo si allarga su diversi orizzonti e Scuole Infanzia, Nidi e Servizi Integrativi e Sperimentali sono aperti allo scambio pedagogico, all’incontro con altre realtà educative –private e statali-, alla formazione di studenti/tirocinanti, alla ricerca, avviando azioni formative di accoglienza e ascolto, in cui ciascuno porta i propri talenti, stili professionali e saperi, generando nuovi pensieri, domande, cambiamenti, che arricchiscono l’identità di ciascuno e animano di sperimentazioni e qualità i servizi nel loro complesso.

I Servizi per l’Infanzia inoltre, rispondendo all’allargamento dello sguardo normativo e sociale in atto, che amplia in modo fortemente significativo l’opportunità socio educativa offerta alle famiglie, entrano come soggetti competenti nella costruzione di un sistema educativo integrato focalizzando l’attenzione su alcune parole chiave quali: sistema dei servizi sociali e socio-educativi, genitorialità diffusa e competente, progetto educativo, qualità condivisa, continuità, in un raccordo positivo e costante con i servizi culturali, ricreativi, sanitari e sociali del territorio, secondo principi di coerenza e integrazione degli interventi e delle competenze.

ACCOGLIENZA E INTEGRAZIONE

I Servizi 0-6 sono aperti a tutti i bambini e bambine senza distinzione di sesso, religione, etnia, o gruppo sociale, condizioni socio-economiche e psicofisiche.

Ogni bambino o bambina entra nei servizi con una storia personale che deriva dal contesto specifico in cui vive, con sistemi di relazione e comunicazione propri che vanno riconosciuti e adeguatamente valorizzati in un dialogo proficuo e costante che nella conoscenza reciproca, nel rispetto, nell'accoglienza e nella considerazione delle differenze come una risorsa pone i valori educativi che promuovono lo sviluppo del senso di cittadinanza per costruire una comunità solidale.

Questo è possibile pensando e lavorando attraverso l'attivazione di "buone prassi", che vanno oltre le buone azioni, e che propongono un modo di vivere e apprendere organizzato per tutti i soggetti coinvolti – bambini e bambine, genitori e operatori- di diverse culture e diverse abilità.

In particolare viene posta attenzione all'integrazione scolastica di bambini e bambine con bisogni speciali, in situazione di disagio sociale o affetti da gravi problemi di salute attraverso forme di collaborazione fra i diversi soggetti (educativi, sanitari, sociali, familiari) coinvolti nell'attuazione di percorsi di integrazione che vanno sempre più nell'ottica della qualità e della promozione del sostegno diffuso, per offrire pari opportunità di crescere, volte al superamento delle vecchie pratiche "assistenziali" e contenitive del disagio verso un orizzonte di risposte organizzative in senso "educativo".

L'integrazione ha valore in quanto processo fondamentale per la costruzione dell'identità, che necessita dello scambio, dell'incontro con altre individualità per costruire un codice condiviso.

La scuola-ambiente educativo come luogo di apprendimenti è "integrazione" di modi di apprendere, conoscere, comunicare.

L'integrazione è un processo che riguarda ogni persona e si realizza quando questa ha la possibilità di vivere relazioni significative che gli consentono di crescere con gli altri, nel pieno rispetto della dignità umana e dei diritti fondamentali – di libertà, salute, pari opportunità, istruzione, identità-.

Per il contesto educativo l'integrazione è una risorsa importante, perché sollecita progetti e strategie mirate, che prevedono flessibilità organizzativa, allestimento pensato e funzionale degli spazi scolastici, azioni che coinvolgono i bambini nel piccolo, medio e grande gruppo, mettendo in atto codici comunicativi non consueti e percorsi di ricerca che tengono conto di tempi e bisogni specifici.

Un passo ulteriore a cui tendere è il processo verso **l'inclusione**, che è un termine "*bello e affascinante*" per dirla con Andrea Canevaro, che apre lo sguardo verso *una prospettiva ecosistemica ampia*, dove esiste *la capacità di contaminarsi*, di cogliere più opportunità e più contributi, dove il contatto e l'accoglienza della diversità mette in gioco *quello che c'è intorno a noi ..per risolvere dei problemi*

non basandosi unicamente sulla specializzazione degli strumenti, quanto sulla specializzazione dei nostri adattamenti a strumenti non nati per una certa finalità..

Cancellare lo stigma collegato alla patologia, che rischia di identificare il soggetto con la sua malattia, aggiornare le competenze professionali, sostenere l'apporto delle tecnologie – considerate mediatori facilitanti e condivisi da soggetti con bisogni speciali e non-, passare da una “logica dell'individuo” ad una “logica strutturale” , dove l'individuo si senta capace di partecipare a una possibilità di sviluppo dentro una società, sono obiettivi che, grazie all'inclusione, possono produrre veri cambiamenti e benessere per la comunità.

I servizi educativi per la prima infanzia, in particolare i nidi e le scuole dell'infanzia, costruiscono le condizioni che, attraverso progetti e interventi mirati, permettono ai bambini e alle bambine di realizzare percorsi di crescita personale in termini di benessere complessivo, autonomia, sviluppo di sé e della propria sfera emotiva, cognitiva e di relazione. Attivare strategie psico-educative nell'ottica di un “ sostegno diffuso” vede coinvolti tutti gli attori scolastici- gruppo dei bambini insegnanti educatore di sostegno- quando è previsto- personale ausiliario-coordinatore pedagogico- in un dialogo costante con i genitori attraverso colloqui, documentazioni e partecipazione attiva alla vita del servizio,

Nel caso di bambini in situazione di disagio socio familiare, disabilità e patologia cronica la realizzazione di percorsi di integrazione comporta la coniugazione di più strumenti di intervento e livelli di attenzione e conoscenza. Questo implica il coinvolgimento dei diversi soggetti - servizi educativi, sociali, sanitari, famiglia -che danno un sostegno professionale e affettivo nella costruzione di un progetto individualizzato integrato che rientra in un più ampio progetto di vita che accompagna il minore nel processo di crescita e di conquista della propria autonomia nel mondo.

UN MONDO INTERNAZIONALE

I servizi per l'infanzia del Comune di Ravenna hanno una storia importante, costruita negli anni, fatta di pensieri, di principi e di buone prassi; veri e propri laboratori per l'educazione, hanno accolto in modo personalizzato i bambini e le loro famiglie, hanno aiutato i “grandi, a conoscere i bambini e, coinvolgendo i genitori nei progetti educativi, hanno contribuito alla diffusione di una cultura dell'infanzia che è alla base del rispetto dell'altro, dei suoi bisogni e delle sue peculiarità .I Nidi, le Scuole dell'Infanzia e i Servizi Integrativi infatti, costruiscono l'accoglienza partendo dalla quotidianità e, attraverso il colloquio e l'ascolto, si attivano per creare alleanze educative fondamentali nella costruzione di rapporti di fiducia e di condivisione di percorsi ed esperienze.

Grazie a queste pratiche felicemente consolidate i servizi educativi si sono rivelati veri e propri “maestri” per la comunità, esempi di apertura all'altro che viene “da lontano”- spesso poi non è così “lontano” - e che trova una porta aperta sul territorio, che dà e riceve informazioni, conoscenze e opportunità nella costruzione di una relazione che permette una crescita delle reciproche risorse educative.

“Accogliere le storie in una storia è un compito difficile...”dice Andrea Canevaro, in una sua riflessione rivolta alle insegnanti,...” *chi ha degli impegni e delle responsabilità per educare deve conoscere la propria storia...noi possiamo costruire le scuole dell’infanzia...i nidi...possiamo realizzare un’ opera che organizza le nostre possibilità di incontro, di assunzione di responsabilità, di trasmissione degli elementi che permettono agli altri che stanno crescendo di organizzarsi. Trasmettiamo abitudini, lingue, capacità di stare insieme senza necessariamente litigare, capacità però anche di litigare e fare la pace, possibilità di giocare senza che questo diventi una minaccia per le orecchie di chi è vicino...capacità di esplorare...”*

Tutto questo è un apprendimento permanente, che si fa vivendo, pensando e facendo esperienza e che impegna **“ ad accogliere storie nella storia dei servizi”**, dove i bambini” internazionali” cioè provenienti da altre culture, diventano mediatori fra la famiglia e il mondo nuovo e viceversa, perché imparano la lingua due(l’Italiano) senza però dimenticare la lingua uno (materna), fondamentale patrimonio di passaggio, che permette di mantenere vivi oggetti, racconti, suoni e dove tutti i bambini che ascoltando storie narrate, si chiedono, attraverso l’immaginazione, come sarebbe essere qualcun altro.

Alla base di tutto sta la “Conoscenza” che, grazie ai contributi provenienti dalla formazione, all’intervento e alle competenze dei mediatori culturali e all’apprendimento di sempre più aggiornate buone prassi, dovrà accompagnare e connotare il lavoro dei professionisti dell’educazione per mettere in atto un’accoglienza consapevole, fatta di messaggi chiari, di confronti e di negoziazioni, dove la diversità non è una minaccia, ma una risorsa che rende più ricca una comunità.

UN PROGETTO PER I BAMBINI CON BISOGNI SPECIALI A RAVENNA

Contributo di Andrea Canevaro

Dall'integrazione a un modello inclusivo.

E' bene dichiarare immediatamente che vogliamo proporci un modello inclusivo. E per spiegarlo, ne cerchiamo le ragioni nelle tre parole che hanno accompagnato questi decenni di esperienze:

inserimento,
integrazione,
inclusione.

I tre termini sono anche i segnali indicatori di un percorso che si sta svolgendo.

Inserimento indica una presenza fisica, ed evidenzia il fatto che si è superata una prima esclusione fatta di separazione fisica. Pur non rappresentando un traguardo avanzato, non è certamente un fatto trascurabile, anche per le nuove conoscenze che permette di raggiungere. Il fatto di poter interagire con soggetti non esclusi, permette di conoscere in modo nuovo soggetti che in passato erano individuati unicamente attraverso il parametro della disabilità. L'inserimento apre una dinamica che non si ferma e che avvia processi di **integrazione**. Che riguarda un miglioramento delle dinamiche di adattamento fra il singolo soggetto e il contesto prossimale.

Sarebbe utile – lo faremo al punto 3 - realizzare una buona documentazione di questi processi.

Ma il terzo termine – **inclusione** – è bello e impegnativo. Vediamo di capire. Sembra utile partire da una distinzione operata da un maestro del pensiero giuridico quale è Gustavo Zagrebelsky (2008)⁵ che distingue due logiche: quella dei valori, che tende all'assoluto e all'imposizione; e quella dei principi, che opera orientando e non imponendo, per convinzioni diffuse e non imposte. Inscriviamo l'inclusione nella logica dei principi e non in quella dei valori.

Utilizziamo un esempio riferito al contesto italiano. Ci riferiamo alla collocazione della biblioteca e del centro di documentazione sulle diversità e marginalità, a Majolati Spontini, in provincia di Ancona. La sede è collocata in una antica e splendidamente restaurata fornace di mattoni. Ogni modernità in un edificio carico di storia e riordinato con gusto e disponibilità straordinari. E da dove erano venute tante risorse? Dai rifiuti. Il Comune di Majolati Spontini aveva, con vista lunga da ottimo amministratore, investito in una discarica che produce ricchezza investibile in cultura e diversità/marginalità.

In un diverso contesto culturale, geografico e storico, la nostra riflessione tende a prendere in considerazione i tragici problemi che hanno creato le contrapposizioni etniche. I principi a cui ci ispiriamo sono per le entità multietnica, per la possibilità che ciascuno possa vivere liberamente la propria cultura,

⁵ G. Zagrebelsky (22.2.2008), *Valori e diritti. Dietro ai conflitti della politica*, in "La Repubblica"

religione, sessualità...Sappiamo che in questo quadro si trovano anche i problemi della "vittimizzazione", che è un rischio che coloro che vivono bisogni speciali corrono. Essere prigionieri del ruolo di vittima è quasi sempre l'accompagnamento inevitabile dell'essere prigionieri nel ruolo di persecutore. L'inclusione può liberare da queste prigionie.

Inclusione è avere una prospettiva ecosistemica ampia. Che permette di collegare "spazzatura" e disabilità. E non solo. Questa ampiezza di prospettiva sembra favorire situazioni più difficili, come ad esempio quelle che riguardano i soggetti che sono indicati come "gravi" e che preferiremmo venissero segnalati per la "situazione complessa", sovente anche dal punto di vista diagnostico. Non semplifica, anzi. ma la prospettiva inclusiva, permette di avere un'ampia gamma di possibilità combinatorie.

In contesti caratterizzati da recenti storie di contrasti etnici, dovrebbe essere chiaro che la prospettiva inclusiva ecosistemica tocca un certo numero di principi, che non riguardano direttamente la collocazione di soggetti con bisogni speciali, ma implicitamente vengono richiamati ed attivati. Attenzione! **Implicitamente**, cioè seguendo la logica della persuasività e dei principi e non quella dell'imposizione e dei valori. Questo è un punto decisamente importante implica e suscita **la capacità di contaminarsi**, di 'degenerare' ovvero di svolgere una stessa funzione e produrre uno stesso risultato ma con elementi strutturalmente diversi. Il cervello può farlo. Significa pensare agli studi di neuroscienziati, in particolare ci riferiamo a Edelman, capace di spiegare anche a non specialisti, comunicando una passione contagiosa e molto simpatica.

Edelman parla di degenerazione del cervello in un senso molto positivo: della possibilità che il cervello non viva una specializzazione assoluta delle sue componenti – le cellule – ma si organizzi per "degenerare" rispetto ai compiti che non erano previsti. Questa è la possibilità non solo di progettare ma anche di sopravvivere. E quando il cervello si irrigidisce in compiti troppo rigidi è possibile che abbia meno capacità di sopravvivenza, meno capacità di progettazione e di adattamento.

Edelman ritiene che i modelli computerizzati del cervello e della mente siano molto parziali. "Secondo questi modelli, i segnali provenienti dall'ambiente trasmettono informazioni non ambigue [.....] generando le risposte appropriate dal punto di vista funzionale. Sono modelli istruttivi [.....]. Ma non è affatto vero che i segnali che arrivano al cervello non sono ambigui. [.....]"⁶.

E allora la degenerazione, parola interessante perché solitamente acquisita dalla nostra immediatezza come una indicazione negativa, diventa un aspetto positivo e indispensabile."La degenerazione è una proprietà biologica onnipresente. [.....] La degenerazione fornisce un contributo particolarmente importante alla risoluzione di problemi fondamentali nei sistemi nervosi complessi".⁷

⁶ G.M. Edelman (2004; 2004), *Più grande del cielo. Lo straordinario dono fenomenico della coscienza*, Torino, Einaudi. p. 29.

⁷ *Ibidem op.cit. pag.36*

Questa parola è collegabile da noi al termine **bricolage** che è caro a François Jacob⁸, studioso vincitore di Premio Nobel per la scienza, ha fondato il suo modo di concepire la ricerca sul termine 'bricolage', difficile da tradurre in italiano: significa utilizzo di quello che c'è intorno a noi, di quello che troviamo per risolvere dei problemi, non basandosi unicamente sulla specializzazione degli strumenti quanto sulla specializzazione dei nostri adattamenti di strumenti non nati per una certa finalità. Sembra un suggerimento molto adatto a chi opera, nelle scuole e nelle università, per l'inclusione.

Lavorare su questi concetti diventa interessante perché ci fa capire quanto sia utile affrontare problemi veri e sicuramente la possibilità di essere solidali, competenti e capaci di apprendere affrontando problemi veri quali quelli delle persone con disabilità.

Il modello inclusivo e la sua prospettiva non nascono da un momento all'altro. E' anticipato dall'utilizzo delle tecnologie, che non nascono, in generale, per le persone con bisogni speciali, anzi! Ma un processo inclusivo ha fatto sì che divenissero aiuti importanti e a volte indispensabili.

L'utilizzo delle tecnologie, per permettere una migliore inclusione di soggetti con bisogni speciali nella vita normale, ha un percorso storico che non deve essere considerato come una successione di tappe dove, passata la prima, si è ormai nella seconda senza residui della prima. E' piuttosto un insieme di elementi che sarebbe bene continuamente tenere presenti. La storia collettiva è fatta di storie individuali.

E' molto probabile che il professionista, operatore o studioso, viva una situazione che può portare a considerare "superate" alcune fasi storiche e culturali. Mentre chi arriva al tema 'disabilità' perché questo è entrato improvvisamente nella sua vita, non conosce "una parola" ma vive "un fatto".e può viverlo in una dimensione diversa da quella del professionista. Vi è quindi una possibile sfasatura storico-percettiva.

Il professionista non può considerare impaccio e perdita di tempo dover riprendere una storia dall'inizio, essendo personalmente (professionalmente) fra le persone che sanno, e che non sono più in quell'inizio.

L'idea di una storia collettiva che avanza in maniera omogenea trova diverse smentite nei fatti ed uno che ci interessa particolarmente riguarda, in generale, le disabilità. Persone con ruoli sociali considerati elevati per quanto riguarda il sapere (docenti universitari, ad esempio) possono avere scarse conoscenze senza saperlo. Le loro affermazioni potrebbero avere il tono sicuro di chi è abituato ad argomentare sul sicuro. La stessa non conoscenza può esservi in chi vive un esito da trauma, o in prima persona o in chi è a lui, o a lei, vicino. Vengono alla luce credenze, attese, disperazioni o illusioni. Un professionista non può considerare tutto questo un impaccio di cui disfarsi al più presto o di cui non deve curarsi.

Ipotizziamo tre atteggiamenti di fronte a questa problematica:

⁸ F. Jacob (1998; ed. orig. 1997), *Il topo, la mosca e l'uomo*, Torino. Bollati Boringhieri

- l'atteggiamento di chi mette ogni energia nel voler mettere "livello" le storie, ovvero cerca di portare al più presto le storie, e le credenze, degli altri, al proprio livello. E' l'idea **uniformizzatrice**.
- L'atteggiamento di chi vorrebbe fare emergere una graduatoria basata sul più o meno avanzato stadio di concezioni, con in testa quella che ha un progresso maggiore, e facendola seguire, in un certo ordine, dalle altre. E' l'idea **gerarchizzante**.
- L'atteggiamento di chi considera che le diverse situazioni e concezioni possono costituire diversi punti di approdo di una stessa realtà e ciascuno può portare interrogativi che non è bene trascurare. E' l'idea **pluriprospettica**.

Prendendo in considerazione gli apporti tecnologici, vediamo che la prima prospettiva considera **le tecnologie come qualcosa di magico** e le magie possono **affascinare ma anche fare paura**.

La seconda e la terza prospettiva vedono e vivono **le tecnologie come possibilità di scoprire che vi sono dei mediatori tra l'essere individuale e le realtà degli ambienti**.

Un operatore deve cercare di muoversi con una buona attenzione a come l'altro percepisce gli ausilli mediatori. E per questo, è utile rinviare alla **Scheda: sintesi delle caratteristiche dei mediatori**.

Sintesi delle caratteristiche dei mediatori	
1.	Un mediatore deve avere la possibilità di aprire e rinviare alla pluralità di mediatori, sia per sostituire, che per accompagnare ed evolvere il mediatore utilizzato in un certo periodo della vita.
2.	Un mediatore deve costituire un punto di convergenza di sguardi diversi, essendo un oggetto esterno al soggetto e visibile da altri con un significato in parte condiviso e in parte non condiviso. Deve poter permettere di far convivere diversità e unità.
3.	Un mediatore può rappresentare il soggetto senza comprometterlo: può saggiare un terreno insicuro, esplorare un ambiente, anche relazionale, senza che eventuali insuccessi deprimano o feriscano il soggetto.
4.	Un mediatore deve essere malleabile, per poter riflettere l'impronta che il soggetto vi pone senza che questa sia definitiva ma sempre perfezionabile. Può permettere di esercitare l'impronta soggettiva, sperimentando gli aspetti creativi ma anche distruttivi, essendo nello stesso tempo attore e spettatore.
5.	Un mediatore deve poter condurre e guidare una sperimentazione di sé da parte del soggetto, senza che questi si senta giudicato in maniera tale da compromettere altre esperienze.
Queste caratteristiche non hanno ordine di importanza: interagiscono fra loro in momenti diversi e con diverse intensità. Il più delle volte il buon	

funzionamento di un mediatore può essere vissuto e solo a posteriori, vi può essere, non sempre necessaria, una riflessione che chiarisce le caratteristiche di questo schema, la cui utilità non è da interpretarsi secondo la logica delle "istruzioni per l'uso". Piuttosto, è uno schema che andrebbe metabolizzato e fatto proprio in maniera del tutto originale.

Profili professionali, profili di competenza: verso il sostegno diffuso.

Le agenzie internazionali ci suggeriscono di utilizzare il termine 'inclusione': accettiamo questa indicazione come passaggio da una logica dell'individuo che va in qualche modo risarcito, sempre individualmente, ad una logica strutturale.

Il risarcimento individuale non arriverà mai a creare le soluzioni ottimali, darà sempre la possibilità di sentirsi vittima, protagonista individuale e non socialmente organizzato, sentendosi capace di partecipare ad una società, ad una vita, ad una possibilità di sviluppo. **Una società competente e accresce la competenza grazie all'inclusione.**

Giovanni Sapucci⁹ (2007) ha indicato i limiti che accompagnano l'esperienza di quel ruolo che chiamiamo "insegnante di sostegno":

1. una grande difficoltà ad integrare il lavoro di queste diverse figure, una difficoltà che, con i naturali processi di turn-over del personale insegnante, tendeva ad assumere i contorni della separatezza dei ruoli e la conseguente frammentazione degli interventi sugli alunni;
2. la difficoltà a contenere le spinte alla delega: agli insegnanti titolari della classe il lavoro con il gruppo classe, agli insegnanti di sostegno e agli eventuali educatori tutti gli interventi sugli alunni disabili. Il progetto tendeva sempre più a caratterizzarsi come la rappresentazione di tali deleghe;
3. una sempre più forte richiesta dei genitori degli alunni disabili di aumento delle ore di intervento degli insegnanti di sostegno e degli educatori, considerati come unici indicatori della qualità del lavoro scolastico. Una richiesta a cui non era possibile dare risposte positive a cause della evidente limitatezza delle risorse. La mancata corrispondenza fra le richieste dei genitori e le possibilità di corrispondervi da parte della scuola produceva effetti molto negativi sulla operatività quotidiana degli stessi operatori scolastici."
4. Evidenziamo un percorso: **dal sostegno al Sostegno diffuso**, ovvero da un bisogno assunto da una sola figura che deve mediare con altri, al bisogno assunto direttamente dal soggetto disabile, che vive gli aiuti degli altri sapendone valutare l'apporto. Con il "**Sostegno Diffuso**" tutti gli

⁹ v. G.Sapucci, "L'integrazione scolastica" 2008, Rivista

insegnanti operano sia con il gruppo classe sia con gli alunni disabili. E anche i coetanei possono essere "sostegni": con la convivenza concreta, continua e significativa nella classe e con i compagni considerata come contesto e supporto indispensabile per la qualità degli apprendimenti di tutti gli alunni (disabili e non).

Ancora Giovanni Sapucci nota: "La scelta operativa di sostegno diffuso prevede che tutte le attività e le responsabilità di apprendimento verso tutti gli alunni della classe siano distribuite fra tutti gli insegnanti assegnati alla classe (titolari di classe e specializzati) sulla base delle rispettive competenze ed esperienze pregresse.

In termini concreti tutti gli insegnanti sono chiamati a condurre:

1. **attività individualizzate** e/o a piccolissimo gruppo svolte, secondo un preciso programma concordato;
2. **attività curricolari** con la classe condotte, anche in questo caso, secondo un programma dettagliato e concordato.

[...]Naturalmente tutto è collocato nel contesto operativo del team insegnante, in cui è garantita la presenza e le competenze dell'insegnante specializzato per l'integrazione degli alunni disabili. Competenze che, in questo modo di operare, si allargano progressivamente all'intero team.

In estrema sintesi, [...] alla luce del "sostegno diffuso" ogni insegnante è, contemporaneamente, insegnante di classe per la propria area disciplinare e insegnante di sostegno per l'alunno disabile."¹⁰

L'insegnante specializzato per il sostegno all'integrazione rimane il referente del progetto inclusivo, anche per gli eventuali Educatori sociali, utili per andare oltre il tempo scolastico, ed anche per le situazioni che vengono sovente definite "gravi" e che preferiamo chiamare "a diagnosi complessa".

La logica strutturale è basata sulle **competenze professionali**, che hanno modelli espliciti e possibilità di verifiche, con trasmissioni legate a **formazioni professionali iniziali ed esercizio professionale continuato e capace di essere alimentato** da un continuo aggiornamento incorporato in una **professionalità configurata**.

Chi opera può dunque seguire due prospettive sostanziali:

- la **famigliarizzazione**, che si integra a un modello familiare nucleare come si presenta oggi, o in una idealizzazione "universale" e che eroga benessere, ha una spiegazione implicita e totalizzante dei comportamenti e pone al centro un'intensità relazionale ritenuta di per sé salutare o anche terapeutica.

- La **professionalizzazione**, che ha una base teorica coerente, un riconoscimento esplicitabile dell'autorità della professione, l'elaborazione di un codice deontologico esplicito, e lo sviluppo di una cultura professionale, connettiva dei professionisti.

Sembra che le due prospettive siano confuse e che vi sia una paradossale forma di scambio non del tutto consapevole e quindi non sempre volute, ovvero: non progettate realmente. Il progetto è una derivata un po' casuale, con quello che di buono e di limitante può esserci in questo modo di procedere.

E' come se nei binari ci fosse uno scambio che viene azionato un po' casualmente e qualche treno va in una direzione che non è quella giusta.

Così, nella "famigliarizzazione" si trovano figure di operatori la cui professionalità rimane priva di definizione o di riconoscimento. Ce ne accorgiamo a stento, a quanto pare. Chi si trova a rispondere a domande di delegazioni che giungono da altri paesi, quando le richieste vertono su figure come l'insegnante detto "di sostegno", non sa bene che cosa dire. Di fronte alla presenza di un soggetto con autismo - ad esempio -, viene domandato se l'insegnante "di sostegno" ha competenze specifiche e se non ne ha, perché è in quel ruolo e in quella situazione... E altre domande rivelatrici di una professionalità assai incerta, compensata dalla buona volontà e dalla disponibilità, ovvero da caratteristiche dell'ordine della "famigliarizzazione". Intendiamoci: buona volontà e disponibilità è bene che siano presenti anche nella "professionalizzazione", ma, appunto, anche: accanto a competenze di ordine professionale.

9. Altri riferimenti bibliografici:

O.M.S. (2002; 2001), ICF - Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, Gardolo di Trento, Erickson. D. IANES (2004), La diagnosi funzionale secondo l'ICF. Il modello OMS, le aree e gli strumenti, Gardolo di Trento, Erickson.

4. Riferimenti pedagogici e metodologici ¹¹

IL COMPLESSO ED APPASSIONANTE COMPITO DELL'EDUCARE

Sullo sfondo del progetto pedagogico per i servizi per l'infanzia, si colloca l'idea dell'educazione "come processo di cura e formazione della persona, nella direzione di una lenta, ma autentica scoperta e chiarificazione di sé, delle proprie originali dimensioni; come azione consapevole ed etica dell'adulto per aiutare il bambino a crescere e a sviluppare armonicamente, in modo polidimensionale e globale le sue potenzialità, al fine di una positiva integrazione nell'ambiente, in cui si trova a vivere..." (cfr. P. Bertolini). Dall'idea di un processo educativo rispettoso della storia, della cultura originale, dei tempi, dell'individuo, ma volto incessantemente al suo sviluppo, nella prospettiva dell'integrazione con gli altri e con l'ambiente sociale, emerge l'idea di un **insegnante "ricercatore"**, aperto ai cambiamenti, che agisce sulla situazione educativa, cogliendone la complessità ed interpretandola con la chiave di lettura del "problematicismo pedagogico". Tale prospettiva suggerisce l'incompletezza costante dell'esperienza educativa, in continuo e dinamico divenire e di conseguenza la necessità, per l'insegnante, di porsi in un'ottica di ricerca ininterrotta, che dia senso alla situazione educativa ed orienti in modo "realistico" ed etico le sue azioni, che comprendono necessariamente anche la messa in discussione del proprio orizzonte di finalità, obiettivi e metodologie di lavoro.

Un insegnante che "sapendo covare il caos", si immerge pazientemente nella realtà educativa, lascia che questa si "schiuda" ed acquisisca un senso, coniugando la capacità dell'attesa ed il rispetto per l'azione dell'altro con il pensiero, la consapevolezza e l'impegno.

Uno dei fondamenti della professionalità insegnante è rappresentato dal **lavoro di cura**, che coinvolge, non solo le mani e il cuore... , " invece, l'organo che presiede al lavoro di cura, è la testa e il pensiero".¹²

Il lavoro di cura dell'insegnante, come quello materno è qualcosa di estremamente complesso, attraversa tutta l'esistenza quotidiana, è ricco di concretezza e di significati simbolici e segna indelebilmente l'identità professionale, contribuendo, nel tempo, alla costruzione di una rara capacità di ascolto e di condivisione con l'altro. Richiede capacità di tipo psicologico, organizzativo e strategico.

"E' un lavoro che comporta, non solo tempo da mettere a disposizione degli altri, ma anche qualità intrinseche: rapidità di decisione, senso dell'organizzazione, capacità di combinare le risorse, espressività, fisionomie sempre a disposizione degli altri, aperte al sorriso e nell'accoglimento e, nello stesso tempo, investimento

¹¹ Tale parte è sviluppata negli approfondimenti, che seguono a pag 19.

¹² M. Piazza, " Dal lavoro di cura al lavoro professionale", in AA.VV., *Il tempo della cura*, Rosenberg e Sellier, 1999.

su di sé, per far sì che lo spostarsi continuamente da un campo all'altro non si risolva in burn-out...".¹³

Questa capacità di **ascolto** e di **empatia**, in definitiva si traduce in **attiva** disponibilità ad incontrare l'altro in un rapporto comunicativo, con un **attivo** sforzo di comprensione, di immaginazione, di "arte" del dialogo, capace di comprendere emotivamente e cognitivamente i punti di vista dell'altro. Tutte capacità tese al "far vivere bene" e a creare scenari di quotidianità, che rimandano al benessere, che danno forma al vivere e significato ai gesti di tutti i giorni.

La professionalità delle insegnanti dei nidi, delle scuole dell'infanzia e di quei servizi sperimentali, il cui tempo è comunque scandito dal lavoro di cura e dalle **routines** quotidiane, è dunque benevola perché induce reciprocità e fiducia nei bambini e nei genitori. Si tratta di una "professionalità pensata", che porta progressivamente a livello di consapevolezza e di intenzionalità, il saper stare con i bambini, lo stile comunicativo e l'intervento educativo nella quotidianità.

Oggi il lavoro di cura delle insegnanti, che lo condividono con le operatrici ausiliarie dei servizi, è molto complesso, perché intessuto di azioni, gesti, funzioni, che sono accumulati da un denominatore: la consapevolezza che i bambini hanno molto bisogno di essere amati, seguiti, curati. Per questo è **necessario molto lavoro di cura**, da parte sia dei genitori, che degli insegnanti; alla fatica ed all'emotività, allora, si accompagnano e sono assolutamente indispensabili, **il lavoro di gruppo, la formazione professionale e l'autoformazione**, quali spazi privilegiati di rielaborazione dell'esperienza e dell'intenzionalità, in cui si affronta la necessità di maturare e sostenere un senso dell'"equilibrio", che deve caratterizzare il fare educativo quotidiano.

La partecipazione collegiale degli operatori alla vita dei servizi educativi è una scelta metodologica e di qualità che cambia di segno l'organizzazione dei servizi stessi. L'insegnante non è mai "solo", ma trova sostegno ed occasione di confronto nel lavoro di gruppo con i colleghi.

Il gruppo di lavoro è "comunità educante", uno spazio aperto, fondato sui valori della "pariteticità" e della "collaborazione". Rappresenta quindi una totalità dinamica, che non è una sommatoria dei suoi componenti, ma dove l'aspetto più significativo è costituito dall'interdipendenza, in rapporto agli scopi che il gruppo si prefigge: la progettualità pedagogica e le azioni concrete che ne conseguono, il benessere del bambino, il rapporto con le famiglie ecc., veri indicatori di un percorso di **autovalutazione**.

Nell'ambito di tale collegialità l'apporto del **coordinamento pedagogico** diviene sostegno alle attività quotidiane, attraverso la condivisione di una riflessione che può avvenire in diverse sedi: il gruppo, "l'aula" formativa, lo scambio fra diversi servizi.

Lo sguardo del coordinamento pedagogico si allarga dal gruppo di lavoro del singolo servizio alla rete dei servizi, dalla propria istituzione al rapporto con altre

¹³ M. Piazza, "Le ragazze di cinquant'anni, Mondadori, 1999.

istituzioni ed agenzie formative, mantenendo aperto il dialogo fra le singolarità e la complessità.

GLI STRUMENTI DELLA PRATICA EDUCATIVA

La progettazione educativa-didattica

L'attività di **progettazione educativa** contribuisce a rendere visibile ed esplicito un percorso intenzionale costruito, in modo collegiale, dal servizio. Tale percorso è fondato su un "patto pedagogico" forte, centrato sui valori e sulle motivazioni delle scelte, condiviso con i genitori e volto a creare il contesto (insieme di spazi, tempi, materiali e relazioni) ed il clima educativo, per lo sviluppo delle autonomie e delle potenzialità evolutive di ciascun bambino, nell'ambito della comunità sociale in cui vive.

La **progettazione didattica** si connota come evolutiva e co-evolutiva, includendo, non solo l'evoluzione della dimensione originale delle potenzialità del bambino, ma anche i "cambiamenti" del contesto educativo e degli adulti, sia insegnanti che genitori, che si muovono nella situazione educativa. La progettazione didattica deve essere una "traccia" aperta, flessibile, "vicina" al mondo degli interessi e delle curiosità dei bambini; costruita in progressione coerente con lo sviluppo infantile, capace di sollecitare tutte le sue potenzialità, in una dimensione di globalità e fortemente riferita ai diversi campi di esperienza. Una progettazione che pone al centro del progetto ogni singolo bambino, riconoscendolo come soggetto autonomo, in grado di elaborare una sua "scrittura personalizzata", capace di dare egli stesso significato alle sue esperienze.

Avendo l'attività progettuale un carattere collegiale e decisionale, le progettazioni educativa e didattica vanno intese come processi, che possono essere ripensati, lungo il percorso svolto, in relazione anche all'autovalutazione operata nell'ambito del singolo gruppo di lavoro.

L'osservazione

Al centro del processo di progettazione vi è l'**osservazione, intesa come ricognizione sul contesto educativo**, al fine di rendere possibile: la lettura dei bisogni dei singoli bambini, l'intreccio delle relazioni e dei feed-back comunicativi, che i bambini stessi rimandano, all'interno di una ideale circolarità, in cui i percorsi della progettazione e le esperienze proposte si "autocorreggono reciprocamente". L'insegnante che osserva o impara ad osservare le tracce dei bambini, soprattutto di chi lascia tracce labili o sembra non lasciarne affatto (A. Canevaro, 1976), opera una sorta di decentramento da sé e si apre all'attenzione per "l'imprevedibile", i "rumori", i "disturbi".

La continuità

La progettazione educativa e didattica costituisce anche lo snodo fondamentale della **continuità** educativa, verticale, che collega in un continuum significativo di progetti condivisi, a favore dei bambini, i “vari ordini di scuola” ed orizzontale, che valorizza il rapporto fra servizi educativi ed il territorio, con lo sguardo aperto alle risorse culturali di cui esso è portatore. La comunicazione tra adulti, che hanno in mente i bambini e che si realizza con lo scambio dei saperi e delle metodologie, è infatti il presupposto ineludibile per una continuità educativa di qualità.

Nido, servizi sperimentali, pur non avendo, per ragioni storiche, propri Orientamenti, ma una pratica educativa forte, con le scuole dell’infanzia condividono le finalità comuni di cura e promozione di crescita armonica dei bambini. Il nido e in generale i servizi dedicati ai più piccoli, hanno mutuato alla scuola dell’infanzia l’attenzione per l’emotività, l’espressività corporea e le buone pratiche dell’ambientamento, e la scuola dell’infanzia, a sua volta, ha contribuito ad arricchire i servizi 0-3, con i contenuti dei “**campi di esperienza**”, che costituiscono “il serbatoio” prezioso di idee e direzioni per le proposte ai bambini. La base comune è l’idea di un “**curricolo**”, come percorso continuo e mirato allo sviluppo delle competenze e degli obiettivi di apprendimento posti dalle stesse Indicazioni.

La documentazione

La documentazione delle esperienze è un ulteriore strumento fondamentale del lavoro educativo, che non è semplicemente legato a circostanziate esperienze dei bambini, ma si pone come aspetto centrale della complessa attività di progettazione educativa.

La necessità di comunicare ad altri, genitori, in primo luogo, ma anche la comunità, il modo di lavorare e le esperienze che si mettono in atto con i bambini, fornisce una precisa motivazione a pensare, ordinare e sistemare in termini chiari i progetti, le iniziative, le sperimentazioni, da collocare in una memoria leggibile anche a distanza di molto tempo. Questo “continuum” comunica una metodologia basata sulla ricerca, sull’esplorazione e sulla messa a punto “ecologica” del lavoro educativo, nel rispetto dei contesti, delle identità e dei bisogni.

L’importanza che la documentazione ha progressivamente assunto nella pratica educativa dei servizi educativi comunali corrisponde al consolidamento di un importante passaggio: da una “consuetudine” metodologica che esaltava il “prodotto” dei bambini, ad una pratica, che considera il prodotto, come il risultato di una serie di processi ed attività di enorme valore, in quanto tali e per la costruzione del sapere e della conoscenza individuale, in un contesto di gruppo.

Le documentazioni prodotte dai servizi educativi testimoniano e veicolano una cultura dell’infanzia, per conservare la memoria delle esperienze vissute e sostenere la fiducia delle famiglie verso i servizi stessi, attraverso la visibilità e la trasparenza dei percorsi educativi e didattici.

La cura del contesto educativo

Avere cura del contesto educativo in un servizio per l'infanzia, che a sua volta offra qualità educativa, significa considerare l'organizzazione degli **spazi, dei tempi, dei materiali**, come un insieme di "oggetti mediatori", su cui si appoggiano e si sostanziano i **complessi intrecci delle relazioni** e degli scambi comunicativi, che avvengono, ecologicamente, fra bambini, fra bambini e adulti, gli adulti fra di loro, il servizio ed il territorio. Tali "oggetti" e quindi la qualità e la consapevolezza dell'intervento dell'insegnante, rispetto alla loro organizzazione, concorrono ai percorsi di sviluppo dell'identità infantile, della socializzazione, delle competenze, in direzione di autonomia.

In tale prospettiva viene dato spazio ad un'idea di insegnante "regista", immerso consapevolmente in una complessità organizzativa e relazionale, che egli stesso con le proprie idee, scelte, strategie operative contribuisce a modificare, in relazione ai bisogni evolutivi dei bambini, delle famiglie ed alle sollecitazioni culturali di un territorio vivo, fonte di risorse per i servizi stessi. Emerge anche un'idea ecologica dell'infanzia, in rapporto continuo, circolare e dinamico con una molteplicità di ambienti, oltre quello familiare.

L'ambientamento

Accogliere un bambino in un servizio educativo 0-6 significa focalizzare particolari strategie di rapporto con le famiglie, volte a modulare una **gradualità** di separazione del bambino dal proprio ambiente e nello stesso tempo a mantenere una continuità ed una connessione con l'esperienza precedente.

I bambini che "vanno a scuola", hanno bisogno di elaborare il senso della continuità e della persistenza personale. Sono bambini che "possono perdersi nel bosco" e quindi hanno bisogno di trovare "tracce", "sassolini", che possono idealmente riportarlo sulla strada di casa (A. Canevaro) e di tracciare un percorso fra la propria vita coi genitori e le novità del servizio educativo, dove può ritrovare segni familiari, basi sicure ed affettuose, dove fare pause, ma anche stimoli, esperienze piacevoli, compagni, che infondono loro la voglia di andare avanti, ad esplorare e sperimentare la propria autonomia e formare-consolidare la propria identità.

L'ambientamento, sia che il bambino provenga da casa o da un'altro servizio educativo ed abbia quindi già sperimentato il distacco dalle figure familiari, rimane sempre un momento estremamente delicato, che richiede agli insegnanti molta cura e strategie di comunicazione e di accoglienza, spiccata capacità relazionale, come forte investimento educativo, nei confronti della relazione con il bambino e con i suoi genitori.

Nell'esperienza del bambino si può pensare alla fase dell'ambientamento come ad un **primo rito simbolico di passaggio**, un'esperienza di "transizione ecologica", in cui si modifica la posizione del bambino nell'ambiente, con l'ingresso e l'appartenenza ad un sistema sociale allargato, che ha conseguenze fortemente

evolutive anche nei confronti delle famiglie, che approdano anch'esse all'appartenenza, al senso di una comunità più ampia ed allargata, che aiuta a superare il senso dell'unicità dei figli.

Accoglienza, quindi non solo dei bambini, ma anche delle famiglie, poiché quest'ultime, oggi più che mai,

reclamano dai servizi un coinvolgimento che vuole essere "partecipazione", come occasione personalizzata, che prelude a maggiori opportunità vissute insieme, recuperando il valore della comunità e che trova nella relazione spontanea e desiderata, il piacere della condivisione degli stili educativi, dei modi di stare insieme con i propri ed altri figli.

Per questo motivo si è consolidata l'attenzione a far sì che le modalità, anche istituzionali, di coinvolgimento delle famiglie alla vita dei servizi facciano percepire l'amichevolezza del servizio stesso e la volontà di creare le condizioni migliori per una positiva relazione interpersonale.

E' in questa prospettiva che si gioca il ruolo dei servizi per l'infanzia, non solo come sostegno organizzativo alla complessità e pesantezza dei ritmi e degli stili di vita familiari, ma anche come supporto all'esperienza della genitorialità, offrendo esempi di vita, di relazione, strumenti concreti di scambio di esperienze e stimolando nei genitori stessi la ricerca ed il consolidamento delle proprie risorse come "genitori sufficientemente buoni".

La quotidianità dei bambini fra apprendimento e gioco

"L'apprendimento è un processo attivo che i bambini amano e sanno mettere in atto anche da soli ed è l'esperienza che consente il massimo dispiegamento dell'impegno e del profitto personali... , il verbo insegnare transitivo, non transita mai sui bambini, ma sul contenuto, sulla materia e... solo il verbo apprendere può designare davanti a sé il soggetto (il bambino che apprende) e il soggetto è esplicitamente dichiarato attivo. Già Piaget avvertiva "...insorge il problema se insegnare schemi e strutture o presentare al bambino situazioni in cui egli è attivo e può apprendere da solo. L'obiettivo dell'educazione è di accrescere le possibilità del bambino di inventare e scoprire....le parole non sono la scorciatoia migliore". Siamo d'accordo. Lo scopo dell'insegnamento non è produrre apprendimento...ma produrre condizioni di apprendimento."¹⁴

La giornata educativa si presenta fin dal mattino piena di cose da fare, in uno sfondo stabile e ordinato, dove tutta l'esperienza globale e quotidiana dei bambini è emotivamente e materialmente rassicurante e ricca.

Una vita operosa, regolare, coerente e varia, che aiuta i bambini a dare senso alla propria giornata, condividendo questa esperienza con gli adulti del servizio, perché questi partecipano agli interessi dei bambini, con sollecitudine e rispetto, senza fretta, cercando di coltivare le loro motivazioni, parlando insieme di ciò che si sta facendo, senza preoccupazioni o ansie per gli apprendimenti finali.

¹⁴ v. C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, *I cento linguaggi dei bambini*, Ed. Junior 1995.

E' un contesto materialmente rassicurante perché organizzato nei tempi, negli spazi, nei raggruppamenti dei bimbi stessi ed orientato a fornire, sempre, una molteplicità di stimoli e di impulsi, ma anche a sedimentare le conoscenze. Dove l'abitudine alla riflessione e la motivazione alla conoscenza sono sempre sostenute dall'adulto, presente ed intenzionale nel suo agire, non solo durante il momento specifico dell' "attività didattica" più strutturata.

Qualunque sia l'attività proposta, anche strutturata e guidata dall'insegnante, deve trattarsi sempre di una esperienza ludica, appagante, sostenuta da un clima sereno e giocoso, ricco di affettività, cioè in grado di soddisfare il bambino nella sua curiosità, nel piacere di fare ed esplorare insieme agli altri e secondo direzioni personali.

Il gioco, nelle sue molteplici forme, è quindi sempre al centro dell'esperienza educativa; riempie la vita del bambino e ne esprime il mondo interiore con raffinatezza. Qualsiasi gioco, inoltre, produce conoscenze ed apprendimenti, ponendosi come potente strumento di socialità e di mediazione, rispetto alla realtà. E' il gruppo il luogo degli apprendimenti, dove i bambini, cooperando condividono i momenti di conoscenza ed arricchiscono il proprio sapere; i linguaggi si moltiplicano, si contaminano e si crea un "uditorio" competente che si auto-motiva.

Il bambino anche se piccolo, guarda con interesse ciò che il compagno fa, non solo lo imita, ma riprende le sue scoperte, rielaborandole, a poco a poco, con un proprio stile personale.

Attraverso l'altro, il bambino ha la possibilità di guardare la realtà sotto un diverso punto di vista, per cui le azioni dell'uno lasciano una traccia invisibile ed attraente agli altri.



5. APPROFONDIMENTI PEDAGOGICI E METODOLOGICI

Questa parte del progetto educativo è dedicata agli approfondimenti tematici, ritenuti necessari ed utili per la riflessione e l'azione educativa nella quotidianità con i bambini e le famiglie nei servizi.

E' frutto del pensiero, dell'esperienza e delle competenze del coordinamento pedagogico comunale- che ne ha curato la stesura- ed è stato arricchito mediante un percorso formativo dall'importante contributo di un gruppo di lavoro di insegnanti dei nidi e scuole dell'infanzia, che hanno aggiunto il loro punto di vista, i loro saperi e le loro esperienze dirette.

Sulle tematiche di seguito enucleate si prevede di continuare il confronto con approfondimenti di carattere formativo rivolti sia alle insegnanti dei nidi e delle scuole comunali dell'infanzia che ai diversi educatori che operano nell'ambito del sistema integrato per promuovere e sostenere, nel dialogo e nella ricerca di obiettivi comuni di miglioramento, un progetto condiviso per la qualità dell'offerta educativa rivolta all'infanzia.



*“Ogni volta che tentiamo di descrivere il bambino
in realtà finiamo per parlare del bambino con qualcun altro.
Il bambino non può esistere da solo
ma è essenzialmente parte di una relazione.”
D. Winnicott*

5.1. LA CURA DELLE RELAZIONI

Le buone pratiche a sostegno dell’ambientamento e dell’accoglienza dei bambini e delle famiglie

Accogliere un bambino/a in un servizio educativo 0-6 significa focalizzare particolari strategie di rapporto con le famiglie, volte a modulare una **gradualità** di separazione del bambino/a dal proprio ambiente e nello stesso tempo a mantenere una continuità ed una connessione con l’esperienza precedente, maturata nel suo ambiente di vita abituale.

I bambini/e che “vanno a scuola”, hanno bisogno di elaborare il senso della continuità e della persistenza personale, intendendo continuità e persistenza non come assenza di mutamenti e stabilità, ma come mantenimento del collegamento fra eventi che mutano.

Sono bambini che “possono perdersi nel bosco” e quindi hanno bisogno di trovare “tracce”, “sassolini”, che possono idealmente riportarlo sulla strada di casa. (A. Canevaro) e di tracciare un percorso fra la propria vita coi genitori e le novità del servizio educativo, dove può ritrovare segni familiari, basi sicure ed affettuose dove fare pause, ma anche stimoli, esperienze piacevoli, compagni, che gli infondono la voglia di andare avanti, ad esplorare e sperimentare la propria autonomia e formare-consolidare la propria identità.

Le ricerche e l’esperienza ultratrentennale dei servizi educativi hanno evidenziato come l’ambientamento anche di bambini molto piccoli al nido o in un servizio sperimentale sia un’esperienza positiva e fortemente evolutiva per i bambini stessi e le loro famiglie.

Lo sfondo è quello di un’idea di sviluppo infantile come processo interattivo, che si realizza nei contesti di vita quotidiana, pervasi da sfumature emotive ed affettive e l’idea della precocità del carattere sociale delle azioni infantili, che evidenziano elevata capacità di comprensione delle regole del proprio mondo e del comportamento degli altri, delle loro intenzioni, aspettative e stati d’animo.

L’ambientamento, sia che il bambino provenga da casa o da un’altro servizio educativo ed abbia quindi già sperimentato il distacco dalle figure familiari, rimane sempre un momento estremamente delicato, che richiede agli insegnanti molta cura e strategie di comunicazione e di accoglienza, spiccata capacità relazionale,

come forte investimento educativo, nei confronti della relazione con il bambino e con i suoi genitori.

Nell'esperienza del bambino si può pensare alla fase dell'ambientamento come ad un **primo rito simbolico di passaggio**, cioè ad uno di quei riti che accompagnano per tutta la vita gli individui, che passano da una condizione ad un'altra, in una serie ininterrotta di occasioni, scandite da separazioni ed aggregazioni. Un'esperienza di "transizione ecologica", in cui si modifica la posizione del bambino nell'ambiente ecologico, con l'ingresso in un sistema sociale allargato e l'avvio all'appartenenza ad un più ampio sistema sociale.

"C'è una trama, un lessico dell'ambientamento che è scandito da tre fasi fondamentali, che corrispondono anche a scansioni temporali:

- avvicinamento
- affidamento
- accoglienza,

in uno scenario dove si muovono contemporaneamente il bambino, il genitore, l'insegnante, il contesto stesso, in cui si susseguono gli eventi e le azioni dei vari "attori".¹⁵

Il ruolo svolto dall'insegnante non è solo di mediazione, ma è ben più complesso: comprende azioni di supporto, facilitazione, estensione delle relazioni tra il bambino e l'ambiente; implica "una presenza in prima persona" e di impegno a costruire una relazione con il bambino, fatta di lealtà, attaccamento, senso di responsabilità, che orienti ed integri in più direzioni gli scambi ed i rapporti sociali. Si avvale anche di una capacità organizzativa del contesto, che segue ed accoglie le proposte dei bambini.

L'insegnante è colei che "sta dentro prima di tutto alle ragioni dei bambini, ma anche a quelle dei genitori ed alle proprie"; il suo compito è **accogliere, comprendere, depurare** l'ambientamento dalle componenti emotive più forti e dolorose, che coinvolgono i sentimenti e le intenzioni del bambino, dei genitori e le proprie. Deve assicurare il bambino nella sua nuova esperienza di attrazione-desiderio, avvicinamento-interazione con altri bambini ed altri oggetti, nostalgia e bisogno di avvicinamento all'adulto, sofferenza per il distacco. Deve assicurare i genitori sulla adeguatezza della nuova esperienza per il loro figlio, sulla sua capacità di farcela ed accogliere il disagio-senso di colpa per la separazione stessa.

Il tempo è una variabile fondamentale nell'ambientamento, nella sua accezione di gradualità e di rispetto dei tempi dei bambini.

I tempi dell'avvicinamento dovranno prevedere la possibilità di conoscersi, osservarsi, comprendersi, scambiarsi, pensieri ed emozioni, tutto per individuare e leggere le caratteristiche del rapporto genitore-bambino e rendere "familiare", amichevole il servizio educativo.

¹⁵ v.S. Benedetti, "Giornata sull'ambientamento" Relazione per il CPP di Bologna, marzo 1999.
v. F. Emiliani, "I bambini nella vita quotidiana, Carocci ed. 2002

I tempi dell'accoglienza e dell'affidamento dovranno valorizzare il **rito**, ovvero la ripetizione di momenti "uguali", che diventeranno prevedibili, che servono al bambino per "accomodare" gli "oggetti" della separazione dalla mamma e la sua sostituzione con figure sufficientemente adeguate; dovranno valorizzare la costruzione della relazione fra bambino-genitore-insegnante come "nutrimento" e la fiducia, come qualità degli scambi relazionali. Nel rito riproposto della cura emotiva-cognitiva della relazione insegnante-bambino passa la continuità tra servizio e casa, passa la fiducia di base utile alla strutturazione dell'identità e dell'autonomia, che apre le porte dell'esplorazione del bambino verso il mondo.

I tempi dell'appartenenza dovranno valorizzare la separazione come momento di allontanamento, ma anche il ritrovarsi, il ricongiungersi, come momenti altrettanto importanti e da curare e seguire nel percorso educativo.

Il tempo dell'appartenenza si compie quando il bambino si sente "dentro ad un contenitore" sicuro e quando la sua famiglia lo riconosce come affidabile, anzi di sostegno alla relazione familiare.

Nell'appartenenza il "profumo di mamma e di casa" ritorna con le routines, specie al nido e nei servizi per i più piccoli, che prevedono l'affidamento.

L'accoglienza e l'ambientamento hanno spodestato, da un punto di vista lessicale, ma soprattutto metodologico l'**inserimento**. Proprio perchè il primo, diversamente dall'altro, implica la categoria dinamica e propositiva del cambiamento, non solo delle persone che si avvicinano ed entrano a far parte di un servizio educativo, ma del contesto stesso che accoglie.

L'ambientamento viene inteso come processo più lungo incentrato sulla capacità del bambino/a di fare proprio l'ambiente, di saperlo leggere, appropriandosi delle routine ed il suo tempo è proporzionale alla capacità delle insegnanti di prendersi cura dei bambini e delle famiglie.

Queste ultime reclamano oggi dai servizi un coinvolgimento che vuole essere "partecipazione", come occasione personalizzata, che prelude a maggiori opportunità vissute insieme, recuperando il valore della comunità, che trova nel piacere della relazione spontanea e desiderata, il piacere della condivisione degli stili educativi, dei modi di stare insieme con i propri ed altri figli.

Per questo motivo si è consolidata l'attenzione a far sì che i primi contatti strutturati fra servizio educativo e la famiglia non siano burocratici, ma personalizzati, perchè devono far percepire l'amichevolezza del servizio e la volontà di creare le condizioni migliori per una positiva relazione interpersonale.

Tale prospettiva riguarda anche i primi contatti fra Servizio e famiglie-cittadini, sostenuti da percorsi di visibilità ed intenzionali modalità di accesso alle informazioni sulle opportunità educative disponibili, per una reale appropriazione dei servizi stessi, da parte della comunità sociale.

Ci sono importanti strumenti a disposizione degli insegnanti, per avvicinare le famiglie ai mondi dei servizi e sostenere e preparare l'ambientamento dei bambini.

L'assemblea iniziale rivolta alle famiglie, che, per la prima volta accedono ai servizi: il suo vero significato è rappresentato da una comunicazione, che rassicuri i genitori. Quindi, ad un momento comune di presentazione del singolo servizio,

nelle sue finalità ed organizzazione, si accompagna sempre un momento in cui i genitori vengono accolti nelle sezioni, dove avverrà la frequenza dei propri figli, in spazi, quindi di maggior fluidità colloquiale, dove possono emergere le prime istanze dei genitori, i dubbi, le domande e si decidono le date di inizio degli ambientamenti dei singoli bambini, ascoltando e mediando le esigenze familiari.

L'assemblea iniziale è seguita sempre dai **colloqui individuali** con le famiglie.

Il colloquio iniziale insegnanti-genitori, non ha come obiettivo "il sapere tutto del bambino, ma si pone come prezioso momento di ascolto dell'altro, per capirne le ragioni e i sentimenti e di distanziamento delle insegnanti dai propri punti di vista.

L'esperienza ha accresciuto la consapevolezza dei limiti delle osservazioni, che trovano spazio nel colloquio: l'osservazione dell'insegnante non è l'unica possibile; i genitori non ci descrivono com'è il bambino o come sono loro, ma ci descrivono la loro interpretazione, non ci raccontano la loro storia, ma l'interpretazione della loro storia; possono sottolineare la fatica o la gioia. Non c'è una descrizione più vera delle altre: ogni descrizione dipende dall'osservatore.

In questo contesto assumono molta importanza i colloqui successivi all'ambientamento, per restituire ai genitori la conoscenza dei bambini/e, attraverso osservazioni ricche di particolari.

Gli obiettivi dei colloqui diventano quindi: la fluidità della comunicazione con i genitori, la rassicurazione, il confronto, senza la preoccupazione di essere giudicati, la costruzione della fiducia nelle capacità educative del servizio e nelle insegnanti, non data per scontata, ma conquistata gradualmente, riconoscendo e separando la naturale e legittima diffidenza iniziale dei genitori.

L'ambientamento è un processo condiviso dalle insegnanti e le operatrici ausiliarie della singola sezione ed è facilitato da alcuni assetti metodologici importanti: l'insegnante di riferimento, molto efficace nel nido, nel percorso verso l'appartenenza, come supporto all'esperienza del bambino; la compresenza delle insegnanti della singola sezione, che dà forza e sicurezza a tutto l'impianto dell'esperienza di ambientamento ed, infine, la metodologia dell'accoglienza per piccoli gruppi, ormai ampiamente praticata nei servizi, proprio perchè stimola processi di sostegno reciproco fra bambini e fra i genitori stessi, accelerando, talvolta, i tempi dell'esperienza.

Il sostegno alla funzione genitoriale

In questa reciprocità si inseriscono iniziative, che possono essere ulteriori momenti di incontro che l'esperienza di questi anni ci ha dimostrato essere utili e che vede le pedagogiste coinvolte in prima persona: gli sportelli d'ascolto, dove su appuntamento si incontrano i genitori che lo richiedono, su temi educativi, dubbi, problemi: non sono incontri esaustivi o risolutivi, ma permettono di guardare in modo diverso le situazioni, di riconoscere e accettare il fatto che, a volte, non si sa bene cosa fare o che ci si pongono domande sul proprio comportamento, sulle proprie decisioni in campo della relazione col proprio bambino. Ognuno infatti porta il suo bagaglio di figlio/a, modelli di famiglia e di genitori a cui far riferimento e da cui a volte si allontana elaborandone dei propri; tutto ciò però, non è mai

definito una volta per tutte, perché si cambia, cambia il contesto intorno e soprattutto cambiano i bambini/e che sono persone altre da noi e che se osservati e ascoltati con attenzione ci danno il metro dell'agire facendo riflettere sulle nostre certezze educative.

Grazie alla collaborazione con il Centro per le Famiglie, la AUSI e con altri soggetti competenti presenti sul territorio, in un'ottica importante di valorizzazione e messa in rete dei saperi e delle strategie di intervento ad essi connesse, si organizzano inoltre incontri con esperti sui temi della crescita a più livelli e che riguardano più età –dal nido all'adolescenza, visti attraverso tagli differenti (pedagogico, psicologico, sanitario, sociologico e del diritto...) non dimenticando che tutti questi aspetti vanno connessi, visti in un insieme proprio perché l'individuo non è parcellizzato. Questi incontri possono servire a far riflettere, a prendersi un po' di tempo per fermarsi a pensare, per comprendere che a volte si agisce in automatico e che spesso questo non è efficace, che osservare i bambini e le bambine non è tempo perso, ma ci aiuta a capirli, ad accettarli, a esserci nella loro crescita, senza abdicare a un ruolo, tenendo in conto di sbagliare, cercando di essere, parafrasando Winnicott, quegli adulti "sufficientemente buoni" che i bambini si aspettano di avere.

Desmond Morris, il grande etologo inglese scrive " Se arriveremo a pensare come un bambino avremo maggiori possibilità di diventare bravi genitori" ed in generale, possiamo aggiungere, anche bravi educatori.

La partecipazione delle famiglie e lo sviluppo della dimensione comunitaria

I servizi 0\6 anni vista la connessione esistente fra benessere del bambino e qualità delle relazioni con i genitori, si sono arricchiti nel tempo di una forte funzione sociale.

Essi infatti curano il progetto formativo e partecipativo delle famiglie, in un'ottica di sviluppo di comunità, attraverso forme di produzione di capitale sociale cioè di azioni, relazioni ed esperienze che sviluppano fiducia e opportunità di dialogo contribuendo così alla qualificazione dei contesti di vita dei bambini.

Tutto ciò impegna i genitori, così come gli insegnanti e altri operatori della scuola, alla costruzione di un'alleanza educativa che risponde sia al bisogno di quel singolo bambino /a e sia alla comunicazione e condivisione di quei principi di solidarietà, reciprocità e collaborazione, che fanno sentire un individuo meno solo e parte di un gruppo che lo sostiene e cresce con lui.

Gli strumenti della partecipazione

La partecipazione alla vita dei servizi, soprattutto i più istituzionali, cioè nidi e scuole infanzia, si concretizza

- in una dimensione più "interna" attraverso strumenti quali :
assemblea generale, assemblea di sezione, colloqui, laboratori creativi con protagonisti i genitori;
- in una dimensione più "istituzionale" attraverso strumenti quali :

comitato di partecipazione, intercomitato, possibilità di costituire associazioni di promozione sociale per attività di volontariato.

L'assemblea generale, dove vengono date informazioni che interessano tutte le famiglie e ci si confronta su: il patto pedagogico su cui si fondano i principi educativi del servizio, la progettazione annuale, i progetti e le attività comuni che bimbi faranno nel corso dell'anno, gli eventi e le azioni di continuità che mettono i servizi in contatto con il territorio e le sue risorse culturali ed educative, iniziative specifiche a sostegno dell'attività educativa dei genitori messe in campo dal coordinamento pedagogico comunale, o da altre realtà competenti. Questa assemblea elegge i componenti del Comitato di Partecipazione

L'assemblea di sezione e entra più nello specifico della vita educativa del gruppo-sezione, presenta e permette la discussione sui contenuti della progettualità educativa e didattica specifica, affronta le eventuali complessità presenti, garantisce il confronto fra insegnanti e genitori sui diversi stili educativi.

Il colloquio favorisce una comunicazione più profonda fra insegnanti e genitori in relazione alla vita del bambino, alla sua storia, alla sua esperienza scolastica; questo fa sentire i genitori accolti e accompagnati nell'avventura così delicata e difficile della cura ed educazione di un figlio.

I laboratori creativi con i genitori, organizzati dalle insegnanti nell'ottica della condivisione educativa, favoriscono la conoscenza e le relazioni fra adulti, che si trovano insieme negli spazi della scuola per realizzare materiali utili per i loro bambini in vista di attività, feste, eventi progettati nell'arco dell'anno scolastico.

In questo modo si favoriscono la vicinanza e la socialità, si creano le condizioni per far emergere quella parte ludica e gioiosa di sé che spesso, nella fretta perenne che accompagna gli impegni quotidiani, rimane un po' nascosta e sonnolenta e si scopre invece esistere ed essere molto gratificante.

Il Comitato di partecipazione e l'Intercomitato portano la voce delle famiglie all'esterno, dialogando con il Servizio, l'Amministrazione nel suo complesso, il Territorio.

Il Comitato in specifico collabora con il GLE delle insegnanti nell'organizzazione di attività, esprime pareri, propone attività, esplicita richieste che riguardano la scuola e le famiglie dei frequentanti. L'Intercomitato ha una funzione di collegamento e crea un raccordo fra i servizi, attivando momenti di scambio, confronto e informazione fra le diverse componenti

La partecipazione, quindi permette alle famiglie di vivere i servizi per l'infanzia non solo come luogo protetto e sicuro, ma anche come opportunità di conoscenza, che rimanda un'immagine altra del loro bambino, la cui entrata in una comunità sociale riconosciuta e riconoscibile, genera cambiamenti e giovamenti per tutti gli attori coinvolti – bambini, genitori e insegnanti.

*Semberebbe che un educatore
debba avere la leggerezza
che non rompe l'uovo;
ma anche la copertura
che permette all'uovo
di vivere nel calore.”
A. Canevaro*

5.2 LA CURA DELL'INCLUSIONE

Dall'integrazione verso l'inclusione.

Nel delineare il percorso e le azioni che i servizi per l'infanzia comunali hanno svolto e stanno svolgendo in questi anni nei confronti della disabilità, si richiama la riflessione di Andrea Canevaro - introdotta nella prima parte del testo- che propone alcuni interessanti principi sintetizzati in nelle seguenti parole chiave: **inserimento, integrazione e inclusione.**

L'**inserimento** evidenzia il fatto che si è superata un'esclusione, che si supera, cioè, la separazione fisica e si apre la conoscenza reciproca.

L'**integrazione** riguarda il miglioramento delle dinamiche di adattamento fra il soggetto e il contesto prossimale

L'**inclusione** apre le prospettive del contesto, in modo da “mettere insieme” linguaggi, azioni e competenze, in modo da attivare collaborazioni virtuose e non semplici deleghe.

Il processo inclusivo è quello a cui si tende e che necessita di un importante lavoro formativo e capacità di dialogo fra i soggetti che possono concorrere alla costruzione di veri e propri progetti di vita, verso cambiamenti strutturali che proprio perché tali, possono portare a una buona organizzazione, base di un benessere che non riguarda solo l'individuo con bisogni speciali, ma la comunità più ampia.

Gli Strumenti e le azioni oggi nei servizi per l'infanzia

Ai bambini con bisogni speciali, è garantito il diritto all'educazione e all'istruzione (art.12 della L.104/1992).

Il servizio, per garantire questo diritto fondamentale, attua procedure e prassi diversificate.

Modalità di accesso e frequenza per i bambini/e con bisogni speciali certificati.

I bambini/e accompagnati da una diagnosi funzionale redatta da un clinico e firmata dal genitore, accedono ai servizi per l'infanzia comunali e in convenzione con diritto di precedenza:

- **Il medico AUSL(neuropsichiatra, psicologo)** redige una **Diagnosi funzionale** che viene consegnata alla famiglia.
- **La famiglia**, a sua volta, consegna al Servizio Scuole per l'Infanzia la certificazione;
- **Il Servizio** contatta il Consorzio per i Servizi Sociali, a cui fa capo il personale di sostegno operante nei servizi per l'infanzia e che si avvale di personale proveniente da Cooperative Sociali, scelte attraverso un apposito bando.
- **Il Consorzio** sulla base di quanto sopra e in relazione ai particolari contesti organizzativi, attiverà l'educatore che entrerà nel nido o nella scuola dell'infanzia dove il bambino/a è inserito/a.

Nei servizi comunali non è prevista riduzione del numero dei bambini nella composizione della sezione, non esiste la figura di insegnante di sostegno: l'educatore svolge tale funzione in collaborazione con le insegnanti curricolari.

La quantità e la distribuzione delle ore di sostegno viene valutata in base a : gravità della patologia, criticità nell'inserimento e ambientamento scolastico, complessità della frequenza, situazione del contesto (scuola molto grande con spazi dispersivi e tanti bambini,presenza numerosa di altri bambini con bisogni speciali nella scuola o nella stessa sezione etc.) numero complessivo di bimbi con bisogni speciali presenti nel servizio,entità delle risorse a disposizione.

Indipendentemente dalla durata della frequenza del bambino/a, le ore di docenza diretta dell'educatore non superano – di norma- le 30 ore settimanali(a bambino)

A queste si aggiungono le ore di gestione (per incontri con operatori sanitari, neuropsichiatri, redazione di PDF e PEI,partecipazione ai Gruppi di Lavoro educativo, assemblee di sezione, colloqui con i genitori etc.) La Gestione è molto importante perché permette all'educatore di vivere la vita della scuola in maniera integrata e professionale con il gruppo insegnante, condividendo progetti, percorsi e attività.

Inoltre sono previste ore da dedicare alla formazione che è altro elemento importante di crescita e condivisione fra educatori e insegnanti e pedagogiste, per creare percorsi comuni in merito alla conoscenza di problematiche connesse a patologie o situazioni sociali complesse, all'osservazione e alla progettazione di proposte didattiche e azioni educative.

La formazione è organizzata e realizzata sia dall'U.O. Qualità Pedagogica e Città Educativa dell'Istituzione e sia dall'Ente Gestore del personale di sostegno. Non mancano occasioni di autoaggiornamento legate a seminari, convegni

Certificazioni in corso d'anno.

Vista la fascia di età così delicata e anche agendo in un'ottica di prevenzione, è possibile che, proprio grazie alla frequenza al nido o alla scuola dell'infanzia, attraverso l'osservazione delle insegnanti e i colloqui con le famiglie, sia possibile rilevare difficoltà o complessità che, una volta approfondite e indagate con i clinici,

possono portare a certificazioni in corso d'anno e all'attivazione di conseguenti interventi specifici.

Documentazione educativa e didattica

Come previsto dall'art.12 della L.104/92 vengono redatti il PDF (Profilo Dinamico Funzionale) e il PEI (Piano Educativo Individualizzato).

L'educatore di sostegno e le insegnanti di sezione redigono il PDF e il PEI confrontandosi con il coordinatore pedagogico della scuola, le colleghe, il medico e gli operatori AUSL di riferimento e la famiglia.

Una copia di PDF e PEI va consegnata alla famiglia, insieme con la documentazione specifica (librone personale, quaderni di progettazione, prodotti grafico-espressivi...), relativa all'attività didattica svolta durante l'anno scolastico.

Profilo Dinamico Funzionale (PDF)

Il PDF connette i dati contenuti nella Diagnosi Funzionale con quelli relativi alla situazione personale, scolastica, familiare, sociale, predisponendo obiettivi di lavoro a medio e lungo termine. L'attenzione non è sul Deficit (malattia) ma sulla Salute globalmente e sistematicamente intesa, cioè sull'intreccio fra vari ambiti di vita del soggetto. Si mettono in evidenza le potenzialità di sviluppo tenendo conto di indicatori di riferimento contenuti in macroaree di osservazione.

Piano Educativo Individualizzato (PEI)

Il PEI definisce le linee concrete di intervento in base agli obiettivi delineati nel PDF e in particolare:

le attività integrate nella progettualità didattica della sezione o complessiva del servizio; le attività più specifiche anche sulla base di determinate tecniche psico – educative, concordate con i clinici e i tecnici di riferimento.

Centri Ricreativi Estivi

I bambini con bisogni speciali frequentano i Centri Estivi - CREN e CREM -.

Il Consorzio S.Sociali fornisce l'educatore e assegna le ore con i medesimi criteri che valgono per l'anno scolastico solo ai bimbi i cui genitori lavorano entrambi durante il periodo estivo, in raccordo con il regolamento più generale del Servizio Scuole per l'Infanzia.

Accade però che alcune situazioni, ritenute particolarmente critiche per il bambino o la sua famiglia, siano state accolte nei servizi anche se non sussistono i requisiti richiesti.

Percorsi trasversali

Il coordinamento pedagogico è referente del percorso complessivo per l'integrazione dei bambini/e in situazione di disagio socio familiare, disabilità e patologia cronica nei servizi educativi per l'infanzia comunali e nei CRE; tiene i contatti con Consorzio S.Sociali, AUSL, Regione E.R., USP (ex provveditorato) attraverso incontri e confronti, tavoli interistituzionali, percorsi formativi, tirocini

rafforzati, che attivando percorsi trasversali che contribuiscono ad arricchire gli interventi educativi.

Progetto di collaborazione interistituzionale per l'integrazione nei servizi comunali per l'infanzia di bambini in situazione di **disagio socio-familiare, disabilità e patologie croniche.**

E' stato sottoscritto nel 2004 un **progetto di collaborazione** fra Comune di Ravenna –Area servizi per l'Infanzia e Istruzione, Pediatria di Libera scelta, Consorzio per i Servizi Sociali, Azienda AUSL : Neuropsichiatria Infantile e Psicologia dell'Età Evolutiva- Pediatria di Comunità e Pediatria Ospedaliera per favorire l'integrazione nei servizi per l'infanzia comunali di bambini e bambine con bisogni speciali e/o in situazione di disagio e complessità sociale, attivando gli idonei interventi nell'ottica del raccordo fra i diversi Enti e le conseguenti azioni specifiche.

E' stato istituito un gruppo di lavoro costituito da rappresentanti degli Enti di cui sopra e che integrerà le diverse competenze a fronte di casi specifici che necessitano di elaborare soluzioni complesse dando modo alle insegnanti e agli operatori di elaborare progetti mirati che consentano a bambini e bambine in difficoltà di vivere l'esperienza del Nido e della Scuola dell'Infanzia traendone benessere e stimolo per uno sviluppo e una crescita positivi .

La finalità ultima è avviare il dialogo fra le diverse competenze tenendo ben presente la concezione olistica dello sviluppo evolutivo dei bambini/e, che deve essere quindi visto come persona unica e completa; inoltre questo dialogo facilita un sostegno maggiore alle famiglie che si confrontano, anche quotidianamente, con diversi soggetti e istituzioni che fra loro si confrontano e si informano, nell'ottica di garantire ai loro figli/e una sempre maggiore qualità della vita.

La pianificazione socio-sanitaria, che ha come obiettivo l'integrazione delle attività per la promozione della salute e del benessere, ha introdotto ulteriori e interessanti esperienze formative che vedono in un confronto allargato e propositivo le differenti componenti Sanitaria, Sociale ed Educativa che si occupano di situazioni di particolare complessità e disagio in riferimento a bambini e adolescenti in età 0-14 anni ("Il Bambino e Il Villaggio: dalla ricerca alla sperimentazione di modelli operativi integrati per la salute dell'infanzia- " Il Case Management: modelli e strumenti operativi nell'integrazione socio-sanitaria-) sia in termini assistenziali, di cura e sia di prevenzione e sostegno.

Sperimentazione ICF

Nell'ottica di attivare risorse e competenze che ci portino sempre più verso un processo di inclusione oltre che di integrazione, il Servizio Scuole per l'Infanzia ha aderito al Progetto I CARE "Il Modello ICF" – Imparare a Comunicare in una Reta Educativa. Piano Nazionale di formazione e ricerca – Regione Emilia Romagna, che prevede interventi formativi e sperimentazione sul campo nell'applicazione della classificazione internazionale ICF (OMS 2002) e cioè *Classificazione*

>Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, nuovo strumento per descrivere e misurare la salute e la disabilità della popolazione.

ICF è un linguaggio internazionale che punta l'attenzione non sull'handicap della persona, ma sulla Salute nel suo complesso. Non esamina l'individuo nei suoi limiti ma allarga ai limiti le possibilità nella costruzione di un'identità competente che non separa l'identità individuale da quella collettiva.

E' fondamentale tener presente, in un'ottica sistemica, l'intreccio fra tutte le componenti che contribuiscono alla salute di un individuo- biologiche, fisiologiche sociali, psicologiche, educative, affettive- e che contribuiscono al suo funzionamento globale.

ICF contribuisce alla costruzione di Progetto Educativo Individualizzato-Progetto di Vita, che legge tutte le componenti importanti per lo sviluppo complessivo del bambino a partire dall'elaborazione di una Diagnosi Funzionale che predispone un PDF che definisce obiettivi di intervento e lavoro a breve, medio e lungo termine.

Collaborazione al Corso per educatrici nei servizi per l'infanzia, organizzato dal Cerchio CESVIP, per la realizzazione di "Tirocini Rafforzati" che supportano la formazione di personale di sostegno che lavora in specifico sui servizi per l'infanzia.

Analisi dello Spettro Autistico.

La Regione Emilia Romagna ha avviato un monitoraggio delle situazioni di bambini con diagnosi di autismo o similari presenti nei servizi per l'infanzia.

Questo in vista di un raccordo sempre maggiore e un miglioramento della collaborazione fra Servizi educativi, S.Sociali e Servizi Sanitari nella realizzazione di poli di riferimento per l'intervento sui disturbi dello spettro autistico in riferimento all'utilizzo di tecniche e strategie psico-educative specifiche, alla formazione delle insegnanti e degli educatori, alla relazione e al coinvolgimento delle famiglie nonché al loro sostegno.

Sono previsti incontri in Regione, richiesta di analisi e monitoraggio attraverso questionari e schede e formazione specifica.

Percorsi di sviluppo in un'ottica di sistema

Contributo di Andrea Canevaro

1. La Commissione per ridurre gli handicap.

La riduzione degli handicap può – schematicamente – dipendere dalla **conoscenza partecipata**.

Per questo proponiamo l'utilizzo di strumenti informatici, tali da permettere la strutturazione di un percorso nello stesso tempo personalizzato e partecipato.

Potrebbero essere attivati due strumenti informatici.

Il primo, riprendendo un'idea di Stefan Von Prondzinski già realizzata con il Comune di Ferrara, è una banca-dati di idee per l'inclusione. Una banca-dati fortemente partecipata, e che potrebbe, in Ravenna, far tesoro dell'esperienza ferrarese, sviluppando il progetto migliorato.

Il secondo è realizzato da una Cooperativa Sociale ONLUS di Bologna, la Virtual Coop; si tratta del "Progetto Data", cioè nuove tecnologie per l'inserimento dei dati. Il Progetto è disponibile senza costi, essendo stato realizzato con finanziamenti pubblici. Riguarda la possibilità, accessibile anche per chi avesse limiti di vario tipo e scarsa familiarità con l'informatica, di seguire il percorso di crescita di un soggetto, documentando le varie tappe in modo "economico", ovvero che permetta allo stesso soggetto di servirsi del proprio archivio per nuove esigenze. Ravenna potrebbe svilupparlo per consegnarlo al soggetto stesso, come si consegnavano un tempo le chiavi di casa a chi compiva un certo anno e promuovere quindi, una maggiore coscienza dello statuto di adulto in chi, sovente, è eternamente bambino o bambina.

I due progetti potrebbero essere seguiti da una Commissione per la riduzione degli handicap, composta da tecnici e ruoli sociali e non esclusivamente ravennati. Si potrebbe prendere in considerazione il già citato Von Prondzinski; il Dr. Franco Nardocci, che opera a Rimini dirigendo il Centro Autismo ed è presidente della Società Italiana Neuro-psichiatri Infantili; il già citato Giovanni Sapucci e altri.

1. Centri Estivi biotopici e innovativi.

La qualificazione dei centri estivi è un punto importante nel Progetto, anche per la possibilità di realizzare una buona collaborazione con soggetti esterni all'Amministrazione.

Considerare il periodo estivo come il più opportuno per sperimentare innovazioni fa parte di una storia non sempre conosciuta. Il superamento delle istituzioni totali, o ricoveri per handicappati, è avvenuto, nel nostro paese, anche grazie ad un utilizzo innovativo del tempo che allora era detto di "colonia". E perché non riprendere quella linea, e fare in modo che i centri estivi, anche grazie al concorso delle Associazioni, siano occasione di sperimentazione di nuove esperienze? Naturalmente senza avventurismi e azioni spericolate e con progetti sottoposti all'attenzione del personale tecnico.

2. Un Centro di osservazione sull'economia dell'inclusione.

Date le premesse – e in particolare con riferimento al punto che sottolinea il vantaggio relativo all'utilizzo di strutture informatiche -, crediamo importante e forse indispensabile, avviare un'iniziativa partecipata che indichiamo come **Osservatorio**. La presa in carico nell'accompagnamento in un percorso di vita individualizzato ha bisogno di avere una costante capacità di lettura di una situazione in continua evoluzione attraverso un **osservatorio** dedicato all'infanzia e all'adolescenza, e quindi alla prospettiva dell'età adulta, alimentato da coloro che operano nelle situazioni educative; deve proporsi e realizzare un assessment sociale continuo, ovvero una raccolta continua di informazioni che permetta di individuare il senso e il sorgere dei disagi, e nello stesso tempo di individuare e predisporre le risorse e gli adattamenti per ridurli. Le necessità di chi cresce e ha dei bisogni speciali sono molte e richiedono un forte volontà di cambiamento e di assunzione di nuove responsabilità a partire dall'impegno di sviluppare una nuova progettazione nel quadro di **valorizzazione del rapporto pubblico/privato** collocando, già la fase progettuale all'interno di un rapporto di dialogo, collaborazione e condivisione degli obiettivi e degli strumenti.

Il rapporto di **collaborazione** deve essere connotato da una forte **capacità di dialogo** per individuare i bisogni e sapere poi verificarne le risposte in un percorso che non può essere caratterizzato da una pura e semplice delega, e deve essere invece all'insegna della costante collaborazione.

C'è bisogno di un pensiero strutturale. Nella nostra storia lo abbiamo già avuto ed era quello che accadeva con le istituzioni totali, ovvero con strutture che erano separate: vi era un'uscita dalla logica familiare, con l'assunzione da parte di una struttura di tipo misto, sanitario e amministrativo, che si organizzava delegando ad una sottostruttura (l'istituto) il compito di conservare e contenere.

Abbiamo cercato di rompere questa organizzazione ed è difficile però non ricostruirla miniaturizzata. E' difficile integrare nelle professioni e quindi nella struttura a cui fanno riferimento. Al posto di quel pensare ventiquattr'ore su ventiquattro – come vogliamo indicare l'impegno del nucleo familiare – ci si organizza in sottostrutture o in alchimie e architetture istituzionali “di sostegno” individuale. Complessivamente la struttura complessa delega ad una parte il compito di contenimento educativo, ed eventualmente di apprendimento. Questo è possibile ma non certo. Non ci riferiamo all'incertezza insita in ogni rapporto di insegnamento-apprendimento; ma al fatto che non è detto che l'insegnante “di sostegno” conosca le modalità di apprendimento di un soggetto, ad esempio, con un deficit sensoriale, ma di questo ci siamo già occupati nella prima parte del Progetto .

L'**Osservatorio** punta a promuovere e valorizzare **competenze diffuse strutturali**. Corrispondono ad un'immagine molto semplice da dire, ma non altrettanto da realizzare: quella di **una** società umana che permetta di considerare le diversità come una sua componente fondamentale e, come tale, a pieno titolo strutturalmente parte della società umana e non ad un titolo vagamente legato allo stato d'animo o ad altre condizioni.

L'Osservatorio è **economico**: mette in luce le relazioni fra un bisogno e la risposta a tale bisogno.

L'ipotesi di partenza, che andrà verificata, è che **risposte giuste favoriscono la qualificazione della spesa**, realizzando un vero risparmio, trasformando una spesa in investimento (ed evitando la semplificazione ingiusta che considera come unico modo di risparmiare sulla spesa il "taglio" delle risorse).

Occorre però chiarire che le risposte ai bisogni individuali devono rispondere a due criteri fondamentali:

- il bisogno individuale deve essere posto **nella prospettiva della conquista di autonomia** e quindi inserirsi nella logica del "progetto di vita"
- il bisogno individuale trova una **risposta sostenibile** se questa viene **integrata nella risposta sociale o comunitaria**.

Un esempio per capirci. Se un soggetto ha un bisogno relativo alla mobilità, e cioè deve spostarsi non avendo autonomia fisica di deambulazione, la risposta può avere una strutturazione in tempi che possono prevedere l'immediato utilizzo di un trasporto individuale a pagamento (taxi), sostituito in un secondo tempo da un trasporto affidato al volontariato organizzato, con copertura assicurativa e rimborso per carburante e usura del mezzo, per arrivare alla possibilità che nel frattempo i trasporti collettivi pubblici siano tecnicamente in grado di provvedere. Questa progressione permette di garantire una **risposta evolutiva**, che fa bene sia al singolo che alla collettività.

Un ulteriore chiarimento. Indicando la prospettiva di autonomia, non ci riferiamo ad un'autonomia standard, ma a una possibilità riferita a condizioni individuali e quindi differenti per ciascun soggetto. E' la realtà: l'autonomia di un soggetto di 2 anni è diversa da quella di chi ha 40 anni e da quella di chi ha 80 anni. E l'autonomia di chi conosce un contesto perché ci è vissuto da anni è diversa da quella di chi vi è appena arrivato. La risposta sociale ai bisogni individuali fa riferimento a un'autonomia plurale: tante autonomie quanti sono i soggetti. E deve quindi essere risposta strutturale e complessa insieme. Certamente non può essere improvvisata. L'Osservatorio è utile in una prospettiva di respiro ampio e deve contenere gli indicatori sensibili ai cambiamenti, per non suggerire risposte che risultino, una volta approntate, del tutto inadeguate.

Anche per questo l'Osservatorio deve essere composto da personale interno all'Amministrazione, senza ricorso a tecnici o ad agenzie esterne. I tecnici interni dovrebbero dare la garanzia di connettersi strutturalmente all'Amministrazione e quindi a far pervenire i suggerimenti ai tavoli giusti.

*“Ciò che è meraviglioso in un bambino
è la sua promessa, non la sua esecuzione: la promessa di mettere in atto,
a certe condizioni, le proprie potenzialità.”*

A. Montagu

5.3 EDUCARE CON CURA

Gli stili educativi

Il concetto di “regia educativa” occupa uno spazio rilevante nell’insieme degli aspetti fondanti gli stili educativi degli insegnanti.

Risulta strettamente collegato al termine **contesto** ed è stato coniato a partire degli anni ’80, per indicare e rimarcare, in generale una modalità di organizzazione, che fa leva sugli aspetti “di sfondo”, per favorire processi di autonomia dei bambini. La metafora di certo è suggestiva ed ha il merito di mettere a fuoco la necessità di curare intenzionalmente l’organizzazione del contesto educativo e non solo delle specifiche attività, nei suoi aspetti relazionali ed istituzionali. Così come il regista cura lo sfondo dell’azione scenica, così l’insegnante cura gli elementi di sfondo -spazi, tempi, materiali, raggruppamenti, clima...- dell’attività educativa. Ma per non correre il rischio che tale regia si riduca ad una forma indiretta di condizionamento, che porta il bambino non ad esprimere il proprio potenziale di sviluppo, bensì a replicare percorsi predefiniti dall’adulto, l’insegnante si pone come “regista” ed “attore” insieme, partecipando dall’interno, al dialogo educativo e proprio nel dialogo con i bambini, impara come organizzare il contesto, adeguato ai loro processi di autonomia ed apprendimento. Si tratta di una co-evoluzione di adulti-bambini-ambiente-sfondo: è l’intero contesto che evolve. L’insegnante diventa così “un compagno di viaggio”, che nel percorso e nella relazione, apprende a sua volta, cosa fare per facilitare il bambino nella sua esperienza e nel suo apprendimento.

In questo senso “la regia educativa” implica:

- ❖ imparare ad ascoltare/ vedere/sentire le tracce dei bambini;
- ❖ utilizzare le “informazioni di ritorno” dei bambini e del contesto per modificare le proprie modalità di relazione/insegnamento e per progettare nuovi interventi di organizzazione del contesto stesso.

Il lavoro di regia come tale, può essere solo la costruzione collettiva di un gruppo di insegnanti, che si danno strumenti e condizioni per lavorare insieme e per imparare ad apprendere dalla propria esperienza, confrontando in équipe le proprie diverse percezioni (lettura binoculare). Per imparare a guidare il processo educativo e non la “recita” dei bambini.

Quindi “regia è soprattutto governo dei processi”. Implica un impegno progettuale, un saper anticipare le direzioni di lavoro, in una dimensione di futuro e ciò diventa possibile solo se si diventa capaci di leggere ed analizzare la propria esperienza, osando anche cambiamenti “autoregolativi”.

La dimensione di regia dell'insegnante si nutre anche di saperi e conoscenze, tratti dalle teorie dello sviluppo che integrano continuamente la dimensione emotiva-cognitiva in un bambino unico e globale.

Pertanto uno **stile educativo, relazionale**, ampio ed articolato, si pone, a sua volta, come una componente non statica, ma dinamica della professionalità docente, che pur presentando tratti di regolarità, si evolve, nel contesto della relazione con il bambino ed i suoi stessi cambiamenti evolutivi.

L'insegnante svolge una funzione di "**struttura di sostegno**" (**scaffolding**), **cornice di riferimento** nei confronti del bambino e tale impostazione educativa riguarda tutte le attività e gli ambiti relazionali ed esprime l'attenzione e l'empatia per le manifestazioni del comportamento infantile, tendendo a confermarle, riprendendole prontamente, anticipandole conferendo ad esse, significato ed organizzazione, attraverso il **dialogo**, come estensione della risposta del bambino. L'importanza di questa funzione consiste nel favorire una realizzazione piena e naturale delle potenzialità infantili.

Uno stile educativo "sufficientemente buono" comprende anche la funzione di "**maternage**", come accoglienza dei bisogni di dipendenza e affidamento.

"Fondere le risposte a bisogni materiali con modi che contengono parole, mimiche, gesti, contatti di corpo, riconoscimento dell'altro, il tutto come giocando" (A. Canevaro)

Si parla di funzioni materne da parte dell'insegnante e non significa "sostituire la madre" o "essere come la madre", ma saper assumere movimenti affettivi e comportamenti educativi per certi versi simili a quelli materni, che comprendono anche la capacità di identificazione ed empatia per i bisogni primari. Se infatti pensiamo il bambino come intreccio inscindibile di emozioni, corpo, pensieri, non possono essere trascurati i bisogni primari, primo fra tutti quello di affidarsi, nel riconoscimento pieno del desiderio del bambino, come persona, con fragilità, ma anche enormi potenzialità. L'ascolto dei bisogni del bambino contiene già la tensione ad evolverli, favorendo così la sua crescita ed autonomia.

L'adattamento attivo ai ritmi evolutivi del bambino

L'adulto presta attenzione ai feed-back del bambino, si adatta in modo flessibile ai suoi ritmi e potenzialità; procede ad una importante e costante regolazione del suo comportamento, per correggere e misurare l'andamento dell'interazione, ripete gesti ed azioni, restituendogli riflesso il suo comportamento, svolgendo un ruolo "istruttivo".

Capacità di dosare le frustrazioni

L'adulto non anticipa ne' ritarda troppo l'accoglimento del bisogno del bambino; una frustrazione minima gli permette di diventare consapevole del desiderio che prova (di contatto, di cibo, di relazione), gli consente di sperimentare limiti e regole, che non sono inerenti alla "disciplina", ma afferiscono all'ambito della socializzazione, alla maturazione di comportamenti di accettazione degli altri e progressiva autoregolazione delle proprie esigenze. Significa per l'insegnante avere la specifica capacità di collocarsi in quella posizione prossima al bambino,

sul piano delle emozioni, ma sufficientemente distanziata dalle stesse, per stimolarlo, fornendogli quelle occasioni per le quali egli sperimenti una "frustrazione amica", capace di porlo in quella "soglia di sviluppo prossimale", favorevole a sperimentare l'ostacolo, l'errore, l'imprevisto, senza che il bambino stesso avverta il senso dell'abbandono, ma, al contrario colga la fiducia nel dotarsi di propri repertori strategici, per superare ciò che appare insuperabile.

Capacità di negoziazione

Una relazione di accudimento è fatta di segnali e si definisce in comportamenti di negoziazione: ogni relazione è nella dimensione della reciprocità.

Quando l'insegnante "non accetta di condividere gli scopi infantili", che servono di solito al miglior padroneggiamento dell'ambiente fisico e sociale, si evidenzia una discrepanza fra due progettualità diverse e può determinarsi un conflitto, superabile attraverso un lavoro di negoziazione dei reciproci comportamenti nella relazione (il semplice rifiuto o la passiva accettazione delle strategie del bambino spesso determinano il loro appiattimento). Dal rispetto del bambino, di ciò che sa e vuole, l'insegnante dà avvio ad una mediazione continua fra ciò che il bambino sa e ciò che si vorrebbe che sapesse, tra ciò che vuole e ciò che si vorrebbe volesse. Ciò significa accettare i bambini per quello che sono, non per quello che vorremmo che fossero.

Il gesto interrotto e l'autonomia dei bambini

L'insegnante sa aspettare i tempi del bambino e non si sostituisce a lui, stimolandolo alla costruzione dell'autonomia. A. Canevaro parla di gesto interrotto per connotare il rapporto, che partendo dalla dipendenza lascia spazio all'autonomia. *"Il nostro gesto interrotto implica l'attesa di un completamento originale da parte dell'altro, implica una scelta.. che può essere assai diversa da quella che avevamo in mente...è l'accettazione dei limiti della propria azione. E' il contrario del "fare al posto dell'altro per piccolo che sia".*¹⁶

Uno stile educativo sufficientemente buono comprende anche una figura di insegnante come "**osservatore partecipante**", che rivolge interesse ed attenzione per le realizzazioni dei bambini, si pone come presenza discreta, ma rassicurante, rispondendo con la mimica del volto ed un complessivo atteggiamento di sostegno e disponibilità (es. gioco parallelo), che facilita quei "riavvicinamenti" che sono necessari al bambino per riacquistare fiducia e vitalità nel suo "aggredire" la realtà ed i suoi oggetti.

Con l'avvento delle capacità simboliche, l'insegnante assume un ruolo di "**coattore**" ed una funzione di "**modeling**" diretto, ovvero si pone come compagno di gioco dei bambini, contribuendo attivamente alla formazione di una enciclopedia ludica, di un repertorio di comportamenti convenzionali e tecniche comunicative e di simulazione.

¹⁶ v. A. Canevaro, "La formazione dell'educatore professionale" op.c.

Il discorso dell'adulto diventa una trama connettiva delle azioni rappresentate dal bambino, al quale vengono suggeriti temi di gioco e schemi narrativi per l'organizzazione sequenziale degli eventi simulati.

In sintesi lo stile educativo deve esprimere:

- ❖ Un adulto capace di osservare, capace di aspettare ad intervenire, che il bambino dia dei segnali, capace di raccogliere le sue tracce e di rispondere in modo prevedibile e coerente e di svilupparle, man mano che il bambino mostra maggiore sicurezza nella costruzione degli scambi, dialoghi, interazioni ludiche.
- ❖ Un adulto molto attento prima di tutto alle situazioni di cure fisiche, che prevedono il massimo di intimità con il bambino e che, quindi, rivestono una particolare importanza e delicatezza.
- ❖ Stabile, ma flessibile, cioè capace di adattarsi alle richieste ed alle novità dello sviluppo.
- ❖ Non intrusivo che non propone troppo, ma che si fa guidare dal bambino, consapevole del fatto che questo deve elaborare una infinità di esperienze nuovissime ed ha perciò bisogno, nell'interazione, prima di stabilità e di affettività e poi di stimoli.
- ❖ Che non valuta, ma sostiene, attento ad ogni occasione di scambio e di costruzione fornita dal bambino.



*“Sono stato e sono tuttora un cercatore,
ma ho smesso di fare domande a stelle e libri;
ho cominciato ad ascoltare gli insegnamenti
che il mio sangue sussurra”
H. Hesse*

Il lavoro di cura

“ Se si chiede a qualcuno/a di nominare un’azione legata al lavoro di cura, la prima risposta che arriva si attesta su due versanti: o un’azione materiale (pulire, lavare, cucinare, stirare..) o un’azione verso i figli (accudirli, educarli, portarli a scuola ecc..). Come se il lavoro di cura fosse interpretato come sinonimo di lavoro domestico/materiale o di manifestazioni concrete di amore materno/paterno.

In questa visione immobile del lavoro di cura gli organi interessati sarebbero dunque le mani e il cuore. La mia tesi è, invece, che l’organo che presiede al lavoro di cura, è la testa e il pensiero”.¹⁷

Il lavoro di cura dell’insegnante, come quello materno è qualcosa di estremamente complesso, attraversa tutta l’esistenza di una donna, è ricco di concretezza e di significati simbolici e segna indelebilmente l’identità femminile e quella professionale, contribuendo, nel tempo, alla costruzione di una rara capacità di ascolto e di condivisione con l’altro. Richiede capacità di tipo psicologico, organizzativo e strategico.

“E’ un lavoro che comporta, non solo tempo da mettere a disposizione degli altri, ma anche qualità intrinseche: rapidità di decisione, senso dell’organizzazione, capacità di combinare le risorse, espressività, fisionomie sempre a disposizione degli altri, aperte al sorriso e nell’accoglimento e, nello stesso tempo, investimento su di sé, per far sì che lo spostarsi continuamente da un campo all’altro non si risolva in burn-out....¹⁸

Questa capacità di ascolto, in definitiva si traduce in **attiva** disponibilità ad incontrare l’altro in un rapporto comunicativo, deve essere **attiva** ricerca dell’interlocutore, deve essere **attivo** sforzo di comprensione, di immaginazione e di “arte” del dialogo. Tutte capacità tese al “far vivere bene” e a creare scenari di quotidianità, che rimandano al benessere, che danno forma al vivere e significato ai gesti di tutti i giorni.

La ripetitività connota il lavoro di cura; questo aspetto dà, a volte, il senso dell’inutilità del fare le cose, che poi si disfano continuamente, ma è una prerogativa tutta femminile quella di riuscire a dare valore a questa ripetitività, con la consapevolezza che anche le piccole cose di tutti i giorni sono importanti, se sono capaci di creare relazione e benessere per gli altri.

¹⁷ v. M. Piazza, “Dal lavoro di cura al lavoro professionale”, in AA.VV., *Il tempo della cura*, Rosenberg e Sellier, 1999.

¹⁸ V. M. Piazza, “Le ragazze di cinquant’anni, Mondadori, 1999.

...Cosa può distinguere, allora, il lavoro di cura dell'educatrice e della madre: solo una maggiore intenzionalità e capacità di saper fronteggiare l'imprevedibilità del rapporto con l'altro, soprattutto se l'altro è un bambino. (Laura Restuccia Saitta)

La professionalità delle insegnanti dei nidi, delle scuole dell'infanzia e di quei servizi sperimentali il cui tempo è comunque scandito dal lavoro di cura e dalle routine quotidiane, è quindi una "professionalità benevola", che induce fiducia nei genitori. Si tratta di una "professionalità pensata", che porta progressivamente a livello di consapevolezza e di intenzionalità, il saper stare con i bambini, lo stile comunicativo e l'intervento educativo nella quotidianità.

Oggi il lavoro di cura delle insegnanti è molto più complesso, perché intessuto di azioni, gesti, funzioni, che sono accumulati da un denominatore: la consapevolezza che i bambini hanno molto bisogno di essere amati, seguiti, curati, perché spesso, anche per la loro condizione di "figli unici" sono, più che nel passato, stretti all'interno di legami affettivi forti e coinvolgenti. Per questo è necessario molto lavoro e cura, da parte sia dei genitori, che degli insegnanti; alla fatica ed all'emotività che connotano il lavoro di cura, allora, si accompagnano e sono assolutamente indispensabili, il lavoro di gruppo e la formazione professionale, quali spazi privilegiati di rielaborazione dell'esperienza e dell'intenzionalità, in cui si affronta la necessità di maturare e sostenere un senso dell'"equilibrio", che deve caratterizzare il fare educativo quotidiano.

Le routines quotidiane

Nei servizi educativi per l'infanzia il lavoro di cura, oltre che nello sguardo attento e sensibile dell'ascolto, si esplica nei cosiddetti momenti di routines, che scandiscono ed arricchiscono di ritualità e prevedibilità rassicurante la giornata dei bambini: momenti organizzativi, quali l'accoglienza, il saluto ed il ricongiungimento; momenti biologici di cura personale, quali i pasti, il sonno ed il cambio al nido d'infanzia, ed il bagno per i bimbi più grandi dei servizi 0-3 e per quelli della scuola dell'infanzia.

Si tratta di "eventi stabili e ricorrenti" che, nel fluire della vita quotidiana, fatta di tantissime sequenze restituiscono al bambino il senso della continuità e della permanenza, essendo ricchissime di valenze emotive, gli permettono la memorizzazione ed il ricordo, nonché la capacità di elaborare, fissare, riconoscere, prevedere tali eventi e di rappresentarli.

L'importanza delle routines per lo sviluppo dei bambini, come prima forma di adattamento evolutivo alla realtà quotidiana, è un fondamentale contributo della cultura del nido d'infanzia, che ha veicolato alla scuola dell'infanzia un'idea di bambino precocemente competente e sociale, ma anche potentemente corpo, anche oltre "il traguardo dei tre anni".

Nei primi anni di vita l'identità del bambino è, infatti, soprattutto un'identità corporea, cioè il bambino vive e costruisce in termini emozionali-affettive e cognitivi il proprio sé, attraverso gli atteggiamenti di coloro, che fanno parte del suo universo comunicativo. Il corpo è uno straordinario canale di comunicazione e le risposte ai messaggi da lui inviati all'adulto, gli danno il senso dell'efficacia

personale, rafforzano la sua competenza comunicativa ed il corpo, che occupa un posto unico ed insostituibile nel suo campo percettivo, gli consente di delimitare la propria individualità e di riconoscere la presenza di sequenze stabili di azioni possibili. Questo percorso parte dalle sue emozioni, dai suoi bisogni e le risposte dell'adulto, come "cornici di riferimento" fondate sulla "capacità responsiva", ovvero sulla capacità di dare risposte congruenti, contribuiscono a strutturare la realtà e a costruire un dialogo relazionale col bambino, che esprime le azioni di rispecchiamento e la sintonizzazione affettiva, come "stato d'animo condiviso" e "convergenza di menti separate".

E' all'interno di tale dialogo e del ritmo delle sequenze interattive che, sia il bambino, che l'insegnante possono introdurre elementi di novità, aumentando in questo modo la ricchezza delle esperienze e della relazione, che il bambino vive ed al tempo stesso la sua conoscenza e competenza.

Le routine di cura, sia materne che svolte all'interno di un servizio per l'infanzia sono la prova inconfutabile della globalità del bambino e del suo sviluppo in cui corpo e mente si intrecciano, emozione e conoscenza si evolvono reciprocamente. Fra le routine che richiedono insieme capacità organizzativa, sensibilità ed ascolto autentico, l'entrata e l'uscita rappresentano momenti molto delicati e densi di significato; sono separazioni e ricongiungimenti del bambino con la propria famiglia e il modo con cui il bambino, specialmente al nido d'infanzia o in quei servizi sperimentali che prevedono "l'affidamento, riesce a superare i suoi primi distacchi non è influente, nel processo di elaborazione della sua sicurezza e della sua identità. Per questo sono molto importanti per piccoli e grandi, i rituali dell'accoglienza, gli oggetti transizionali, che tracciano un ponte fra casa e servizio e debbono poter trovare posto e significato anche nelle scuole dell'infanzia ed altrettanto importanti sono gli spazi per giocare con le emozioni, cubi, oggetti morbidi, giocattoli carichi di valenze emotive, come i peluche e le bambole ecc... .

Il ricongiungimento a volte viene trascurato dai genitori ed anche dalle insegnanti, ma in realtà è il momento in cui il bambino mette alla prova la forza dell'amore del genitore, "facendosi desiderare, fuggendo per farsi riprendere" e la famiglia ha bisogno di sentirsi confermata nell'affetto del proprio bambino e di una restituzione, da parte dell'insegnante della sua esperienza, attraverso il racconto di ciò che è avvenuto in assenza della mamma e del papà.

Il momento del pasto è una routine con straordinarie potenzialità educative: rafforza la relazione con l'adulto ed è terreno privilegiato per costruire autonomie; il bambino impara il gioco delle regole, attraverso il turno dell'essere serviti, la capacità di attesa, l'emulazione dell'altro, la scoperta di sapori, odori, colori, che esprimono la varietà infinita del mondo intorno a noi, la convivialità.

Le cure che riguardano l'igiene richiedono molta sensibilità ed attenzione interamente rivolta al singolo bambino: le cure del corpo hanno bisogno di delicatezza e soprattutto di rispetto, anche se il bambino è già "grande", anche se frequenta la scuola dell'infanzia. Costituiscono una scuola di tenerezza ed autonomia, di apprendimenti e di regole da assumere; fanno parte di una educazione informale, che trasmette modelli culturali, regole di comportamento,

ruoli. Per questo è importante che alle routines si accompagni la “reverie”, cioè tempi lenti, quasi uno “stato sognante” che consentano ai bambini di elaborare emozioni, rapporti, conoscenze e fantasie.

Il ruolo del personale ausiliario nel lavoro di cura

Le teorie e le ricerche sullo sviluppo infantile, smentiscono l'idea che il bambino possa svilupparsi da solo, dipanando potenzialità interne, che si realizzano spontaneamente e affermano che a promuovere la crescita infantile deve concorrere in maniera significativa l'adulto, come mediatore sensibile ed affettuoso della realtà.

E' comprensibile, quindi, che nei servizi per l'infanzia, **qualunque adulto**, indipendentemente dalle funzioni e mansioni specifiche del proprio ruolo, svolga comunque un'attività di tipo educativo, alla quale tutti debbono rispondere con la consapevolezza dei propri atteggiamenti, con l'instaurazione di rapporti significativi con i bambini e con la capacità di lavorare in gruppo con i colleghi. La storia positiva dei servizi istituzionali dagli anni '70 ad oggi rappresenta una incontrastabile dimostrazione come “le dade” al pari delle insegnanti possano contribuire con le loro cure al processo di sviluppo dell'identità dei bambini.

La percezione delle reali differenze di ruolo fra le figure degli insegnanti e del personale ausiliario non deve essere preclusa dalla buona pratica della collaborazione e dell'integrazione dei contesti professionali.

Le diverse funzioni che compongono i ruoli professionali debbono essere accomunate dal concetto di intenzionalità, cioè della proposta al bambino di un'esperienza di vita e di educazione non fondata sull'ovvietà e sull'improvvisazione, ma su un progetto condiviso e “sentito”, elaborato collegialmente, che si fonda sulla condivisione delle responsabilità e sullo scambio comunicativo fra tutti.

*Non ci può essere ascolto senza riconoscimento dell'altro in quanto tale,
del suo essere diverso da me,
del suo essere "soggetto di reali e possibili esperienze,
che lo definiscono nella sua unicità"
P. Bertolini*

*"La via più corta verso noi stessi passa attorno al mondo"
H.V. Hoffmannsthal*

La complessa "arte dell'ascolto e dell'empatia"

"Ascolto ed empatia costituiscono ingredienti fondamentali della professionalità educativa e di uno stile che esprime e connota il personale modo che ogni insegnante ha di stare in un contesto, dedicandosi alla crescita ed all'educazione dei bambini. Muovendosi sulla scena educativa l'insegnante stesso lascia delle tracce e delle "orme" e ben presto si rende conto che insieme a lei si muovono i bambini, i colleghi, i genitori e che al suo stile personale si mischiano quelli degli altri "attori". Quindi le "orme" sul percorso sono soggettive ed oggettive e la sfida continua, l'impegno stanno proprio nel ricucirle in un sentiero comune e condiviso".¹⁹

Noi apparteniamo ad una cultura che per l'azione frettolosa di un quotidiano invaso dall'accelerazione ha rimosso l'ascolto, ma lo stile educativo di un insegnante senza questo passaggio è in parte compromesso.

L'ascolto rappresenta il primo passaggio, che consente di raccogliere i pensieri e le parole, esige un tempo più lungo di quello richiesto dall'azione, perchè il tempo che vuole è quello dell'attesa.

"L'alterità ha bisogno di ascolto tanto più se l'altro è un bambino piccolo: e il bambino piccolo in quanto profondamente diverso dall'adulto è lì a dire che non tutto il senso è contenuto nel giro chiuso dei nostri pensieri normalizzati dalla pratica quotidiana, in cui si celebra la regola e nel suo nome la normalità". (S. Benedetti)

L'ascolto viene prima della parola e prende immediatamente forma nella capacità di accogliere la storia ed il vissuto di ogni bambino, oltre una visione fortunatamente ormai superata di servizio educativo come luogo privilegiato di trasmissione di contenuti e saperi. Un bambino accolto nel proprio vissuto è accolto nel suo complesso emozione e pensiero, in un percorso strettamente intrecciato, in cui ogni atto di pensiero e la costruzione di quest'ultimo è inevitabilmente permeato da emozioni e sentimenti. L'emozione, l'affettività, la relazione, madri del pensiero! Ce lo insegna anche E. Morin, quando scrive: *"l'emozione, la passione, il piacere, il desiderio, il dolore fanno parte del processo di conoscenza stesso". Si tratta di un conoscere-sentire insieme.*²⁰

¹⁹ v.S. Benedetti, "Giornata sull'ambientamento" Relazione per il CPP di Bologna, marzo 1999.

²⁰ v. E. Morin, *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, 1989.

L'ascolto, quindi, non è, per l'insegnante un compito passivo, "un semplice mettersi da parte", un semplice tacere per permettere all'altro di parlare, ma è un processo attivo nel quale si partecipa generosamente con tutto se stessi, **mente e cuore**, per poter comprendere in profondità ciò che l'altro dice e ciò che l'altro è. Per questo richiede concentrazione, volontà, disponibilità affettiva, impegno, cultura, equilibrio: " non si può accogliere la parola dell'altro se non siamo capaci di essere forti in noi stessi"; "per poter andare verso il prossimo, si deve avere un punto di partenza, è necessario potersi raccogliere in sè stessi, credere nelle proprie capacità" (Martin Buber 1958).

L'ascolto autentico dell'altro esige **accettazione**, che non significa approvazione e negazione del dissenso, bensì capacità di **negoziazione** continua, **coinvolgimento**, che implica azione, **partecipazione e riconoscimento**.

Ascolto, al tempo stesso come spazio di sintonia e spazio di differenza, che rispetta l'altro, nel suo "mistero", nel suo essere se stesso, ma ne cerca anche le virtualità e le potenzialità.

Ci sono molti modi di ascoltare, per un insegnante, tutti all'interno di un progetto di rispetto e di attenzione per il bambino.

Il primo, "l'**entrare in relazione**" chiama in causa l'**empatia**, come capacità a decentrarsi sul piano cognitivo ed emozionale, riconoscendo sentimenti, pensieri, intenzioni altrui ed essere capaci di offrire una risposta affettiva, di fronte allo stato emozionale di un altro, entrando nel suo universo. (Hoffman 1982).

L'**empatia** assume un posto fondamentale nella relazione educativa: sollecita una relazione individualizzata ed implica la considerazione dell'altro come "**nostro pari**", non per ciò che riguarda il sapere o l'esperienza, ma rispetto ai sentimenti e alle emozioni che ci muovono.²¹

Costruire e sostenere una relazione empatica significa sforzarsi di metterci nei panni dell'altro, così che i nostri sentimenti ci facciano intuire, non soltanto le sue emozioni, ma anche le sue motivazioni. Significa comprendere l'altro dall'interno, considerando la realtà dal suo punto di vista, con un coinvolgimento che è anche cognitivo, oltre che affettivo, nell'ambito di un contatto profondo, teso a scoprire la risorsa specifica, di cui ognuno è portatore, i bisogni, le differenze e per ricucire le parole, i linguaggi e i meta-linguaggi infantili, che sono tanti quante le intelligenze multiple. H. Gardner ci avvisa di non farci ingannare dall'intelligenza intesa come un'unica dimensione del cognitivo: egli ci dimostra che non c'è una intelligenza generica, ma ce ne sono tante e non è possibile misurarle ed unificarle.

L'intelligenza viene quindi declinata al plurale e le intelligenze vengono svelate solo da un atteggiamento empatico che aiuta a non giudicare e a considerare in ordine gerarchico le differenti attitudini dei bambini, ma piuttosto aiutandoli a trovare il senso del proprio sè, nella forma della propria intelligenza.

²¹ v.B. Bettelheim "Un genitore quasi perfetto", Feltrinelli, 1987.

Quindi l'insegnante non solo è "formatore", perché contribuisce a dare forma alle conoscenze del bambino, non solo è "osservatore", ascoltando, osservando i bambini, se stesso e la relazione educativa, ma deve essere anche "empatico", poiché si sforza di cogliere le emozioni, la gioia, le difficoltà che la conoscenza comporta. L'abilità che si acquisisce e si sviluppa con l'esperienza consiste nel valorizzare tutti e tre i livelli e nel sapersi muovere da un aspetto all'altro, cercando di integrare la valutazione con la comprensione, la formazione con l'accettazione ed il rispetto dei sentimenti dei bambini.

Altri modi per ascoltare..

"Stabilire un clima relazione positivo", in cui vi sia spazio per gli altri e quindi per le ragioni di tutti: non può esserci vita di gruppo, collaborazione, né conoscenza, né affetto, se non si offre nella relazione educativa ai bambini uno spazio di ascolto, in cui sollecitare e raccogliere le loro sensazioni e i loro pensieri, se non *"si educa all'empatia attraverso l'offerta quotidiana della nostra capacità di sentire, di comprendere le loro emozioni e attraverso l'esercizio dell'immaginarci dentro il loro mondo E' un'educazione che esige sforzo ed impegno continuo, da parte degli adulti, perché la comprensione dell'altro non consiste solo nel mettersi nei suoi panni, ma anche nella capacità di accettare l'altro, in quanto diverso da me"*.²²

"Accogliere e contenere" anche le emozioni infantili "negative" e quindi la paura, la gelosia, la collera, la timidezza... e scoprire che ognuno di noi le prova. E' importante per i bambini fare esperienza del proprio sentirsi compresi nei loro sentimenti più profondi e di vederli accettati, anche quelli meno "nobili". Del sentirsi compreso ed accettato dipende, non solo la possibilità del bambino di differenziarsi dall'adulto e, quindi, di costruirsi la propria identità, ma anche la possibilità per l'adulto di crescere nel confronto con i bambini, di uscire dalla logica dell'imporre la propria visione del mondo e, dunque, di comprendere che l'educazione è rivolta all'altro e, insieme, anche a se stesso.

"Guardare il bambino e osare cambiamenti": "...sono salito sulla cattedra per ricordare a me stesso che dobbiamo sempre guardare le cose da angolazioni diverse. E il mondo appare diverso da quassù.... Venite a vedere voi stessi. E' proprio quando credete di sapere qualcosa che dovete guardarla da un'altra prospettiva.

Anche se può sembrarvi sciocco o assurdo ci dovete provare...Non affogate nella pigrizia mentale, guardatevi intorno. Osate cambiare, cercate nuove strade".²³

Guardare è qualcosa di molto più complesso del vedere; si guarda con la mente e non solo con gli occhi. Gli adulti guardano attraverso le lenti delle loro idee e

²² V. N. Bulgarelli, "La complessa arte dell'ascolto e dell'empatia". Rivista "Infanzia"

²³ v. L'attimo fuggente", Film di P. Weir, 1989.

spesso quando osservano o ascoltano i bambini fanno ricorso a punti di vista, che non appartengono a loro, ma a se stessi. Allora, per guardare veramente i bambini, che sono in perenne cambiamento evolutivo e concepiscono la realtà in modo diverso dai "grandi", è necessario, per l'insegnante, operare cambiamenti su se stesso, prima che sugli altri. Deve quindi imparare a riconoscere la parzialità e la relatività del proprio punto di vista, senza sentirsi minato nella propria identità e riconoscere quei pregiudizi che potrebbero limitare fortemente la sua capacità di guardare. E ancora sapersi pensare come oggetto degli sguardi affascinati dei bambini, in situazioni di rispecchiamento e reciprocità, che consentono di scoprire quale immagine gli insegnanti offrono ai bambini stessi, immagine che spesso risulta diversa da quella che gli adulti sono soliti a costruire e rimandare fra di loro. E in questa diversità ciò che facilita l'incontro tra un adulto, che stimola ed un bambino, che si rivela attivo nella relazione, è proprio la risonanza emotiva tra i due e la disponibilità dell'adulto alla sua mobilità cognitiva ed emotiva.

Guardare significa fondamentalmente rispettare il pensiero infantile, salvando l'immaginario dei bambini dalle certezze, conoscenze, imposizioni e risposte del pensiero adulto, offrendo un progetto educativo che non sovrasta i bambini, ma è rispettoso della loro unicità ed autonomia e propone cambiamenti, intesi come molteplicità delle opportunità educative e di scelta, dinamicità del contesto ed azioni educative intenzionali ed evolutive.



*Non appena un uomo si mette ad osservare volutamente un suo simile,
ecco che si crea come un flusso di interazioni psicologiche.
In questa situazione, non ci sono più un osservatore e un osservato,
bensì due osservatori che interpretano ciò che scoprono
in funzione di tutto ciò che essi sono
e adattano di conseguenza i loro comportamenti.
G. D. Landsheere*

L'osservazione

“Conoscere il bambino è un mestiere lungo e difficile, che si può apprendere solo insieme al bambino ed è allo stesso tempo un conoscere diversamente anche noi stessi. Ascoltare il bambino è difficile ed “interpretare” in modo ampio lo è ancora di più, così come non è certamente semplice accettare di collocarsi in una prospettiva relazionale e di perenne confronto con l'altro, poichè questo richiede equilibrio e capacità di accettazione dell'altro stesso.....Il bambino ..ha costantemente bisogno di uno sguardo valorizzante e di vivere in un contesto educativo,.. che è luogo di ricerca, in quanto luogo di apprendimenti e creazione di conoscenza.”²⁴

L'osservazione ha un ruolo fondamentale nell'attività educativa dell'insegnante; non sta accanto (prima) dell'azione educativa, ma ne è parte integrante ed il presupposto teorico di riferimento è che non esiste un punto di vista veramente “oggettivo”, che rende l'osservazione neutra.

Il punto di vista è sempre soggettivo, l'osservazione è sempre di parte, partecipante. Ciò solo apparentemente è un limite, in realtà è una forza

Spesso, come affermano anche Fabbri e Munari, la soggettività è avvertita dall'insegnante come un ostacolo, perchè implica assunzione di responsabilità.

Non esiste invece un punto di vista oggettivo dell'adulto, rispetto al bambino, ma un mondo in cui vi è una molteplicità di soggetti tra loro interagenti, che costruiscono la realtà, partendo da punti di vista diversi, perchè osservare non significa tanto recepire la realtà, quanto costruirla, così come educare significa condividere significati.

L'osservazione non è quindi solo un'azione, ma è anche una relazione di reciprocità: è un'azione, un rapporto, un processo che rende l'insegnante consapevole di ciò che sta accadendo.

Osservare è innanzitutto scegliere, cioè è indispensabile, sempre, delimitare il campo di osservazione. Decidere cosa osservare è responsabilità diretta dell'osservatore, ancora meglio se la scelta è condivisa con una collega o collegialmente ed è importante che sia chiara la motivazione che ha portato a quell'osservazione.

Osservare oltre ad un processo è già un'interpretazione: ciò che si osserva è già un possibile “indizio”, che confermerà o smentirà le ipotesi dell'insegnante o contribuirà a produrre ipotesi nuove.

²⁴ V. C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, “*I cento linguaggi dei bambini*”, Ed Junior 1995.

La pratica dell'osservazione è intrecciata fortemente a quella dell'ascolto, ma la prima necessita di una progettualità maggiormente mirata; mentre l'ascolto si dipana su un continuum della realtà educativa. L'osservazione si fonda su una "interpunzione", ovvero su una "punteggiatura" del tempo, segmentato in periodi definiti, funzionali alla lettura ed alla comprensione degli adulti.

Un'osservazione ha un inizio ed una fine, cioè una durata, connotata da continuità (v. l'osservazione come resoconto narrativo) o da intermittenza, un ritmo ed una sua collocazione precisa e definita nel tempo educativo (quando fare l'osservazione, in quale periodo, in quale momento della giornata..).

Gli obiettivi di una osservazione potrebbero essere i seguenti:

- acquisire informazioni e dati sul comportamento dei bambini
- chiarire eventuali comportamenti di disagio e formulare ipotesi per interventi successivi
- verificare le ipotesi e la rispondenza degli interventi educativi
- verificare le motivazioni, gli interessi, le preferenze dei singoli bambini e/o del gruppo sezione, rispetto a determinate proposte dell'insegnante ed esperienze suggerite dai bambini.

Al centro di una osservazione, in un servizio educativo, vi è quasi sempre il bambino, ma non come una "monade", bensì un bambino, inserito in un contesto educativo, che include anche l'insegnante ed i suoi atteggiamenti ovvero in un sistema di relazioni, che influiscono potentemente sul suo stesso comportamento e contribuiscono a determinarlo e modificarlo.

L'osservazione centrata sul bambino può evidenziare tre punti di vista:

- lo sviluppo cognitivo, emotivo, sociale e gli aspetti interconnessi,
- la relazione con i coetanei,
- la relazione con gli adulti, senza che però vi sia la perdita del senso della globalità del bambino e della sua evoluzione.

Anche la scelta del contesto va considerata con attenzione. Occorre avere chiaro in quale contesto l'osservazione avrà luogo; il contesto potrà essere "libero", nel senso che non verrà apportata alcuna modificazione, oppure maggiormente "strutturato", soprattutto se vi è l'esigenza di "controllare", conoscere più approfonditamente alcuni particolari comportamenti o situazioni. Il contesto non è solo fisico, ma anche psicologico, per cui è molto importante tenere sempre in considerazione il clima affettivo, il legame tra i soggetti osservati, i bisogni attivati dalla situazione, gli avvenimenti che precedono e seguono l'osservazione.

Gli strumenti e le metodologie di osservazione possono essere molteplici. La complessità della vita educativa, all'interno dei servizi per l'infanzia, fa propendere per osservazioni, non più fondate su strumenti scientifici, ma anche rigidi e codificati, bensì su un'attività intenzionale e consapevole di **narrazione descrittiva**, fenomenologica degli eventi educativi e degli "incidenti critici", cioè di quelle situazioni inattese, nuove, spesso suggerite, create dai bambini stessi, che contribuiscono a modificare il contesto e gli scambi, che avvengono all'interno di esso e che, altrettanto spesso, vengono a costituire un "serbatoio" di idee, per una progettualità educativa, che parta veramente dai bambini. L'atteggiamento

dell'insegnante come "partecipante privilegiato" deve rimanere sempre problematico, aperto, improntato alla cautela ed alla non definitività delle osservazioni.

L'osservazione è strettamente interconnessa anche all'attività di documentazione: "tutti i frammenti documentari, ovvero i video, le diapositive, le trascrizioni delle registrazioni, le foto diventano reperti fondamentali, per cercare di interpretare i processi dei bambini e capire i significati, che essi vi attribuiscono, le loro personali elaborazioni Come metaforici detective potremo in questo modo seguire le orme dei bambini, le direzioni che loro intraprendono e nelle quali ci invitano ad andare: in tal modo il progetto che si sta vivendo e documentando potrà avanzare contenendo in sé la sostanza dei pensieri, delle teorie e dei desideri dei bambini. La lettura e l'interpretazione dei materiali di documentazione acquista maggior valore se effettuata collettivamente, nella fertile dimensione del dialogo e dello scambio." Più sono i punti di vista , più probabilità ci sono di rappresentare una rete di possibilità sufficientemente ricca e varia. Di questo se ne possono avvantaggiare non solo i bambini, ma gli adulti stessi, che vivono all'interno del percorso progettuale, non solo fornitori di significati ed interpretazioni, organizzatori di contesti di apprendimento, ma fruitori essi stessi. In questa prospettiva l'osservazione diventa "**ri-cognizione**". Non un semplice "mettere insieme", ma un arricchimento dei propri saperi attraverso quelli degli altri. Ri-cognizione è soprattutto cercare di ri-capire, ripensare ciò che accade, evidenziando le relazioni, costruendone delle nuove, che evolvano quelle costruite in precedenza. Osservazione-documentazione-ri-cognizione come ricerca di consapevolezza, come modalità di formazione permanente.



*“Cultivare da parte delle educatrici il piacere dell'essere insieme,
la ricchezza degli scambi e del confronto offre al bambino
l'immagine di una vita adulta improntata al dialogo,
all'ascolto e lo fa sentire circondato da adulti
che hanno fiducia in loro stessi
e in ciò che stanno costruendo giorno dopo giorno.”
A.L. Galardini*

La collegialita'

La partecipazione collegiale degli operatori alla gestione dei servizi educativi è una scelta metodologica e di qualità che cambia di segno l'organizzazione dei servizi stessi.

Il gruppo di lavoro è “comunità educante”, “spazio tendenzialmente aperto”, fondato sui valori della “pariteticità” e della “collaborazione”.

Rappresenta quindi una totalità dinamica, che non è una sommatoria dei suoi componenti, ma ha una propria personalità, una cultura, una struttura propria, con fini specifici – la cura e l'educazione dei bambini -, dove l'aspetto più significativo è costituito dall'interdipendenza.

L'interazione è il fondamento del gruppo di lavoro, che può essere considerato come un sistema, cioè un insieme di persone, che sono in relazione l'una con l'altra, che potrà raggiungere i propri obiettivi solo se si manterrà tale relazione in modo consapevole e responsabile, in rapporto agli scopi che il gruppo si prefigge: la progettualità pedagogica e le azioni concrete che ne conseguono, il benessere del bambino, il rapporto con le famiglie ecc.. .

Gli insegnanti dei servizi educativi per l'infanzia lavorano in gruppo, in quanto è istituzionalmente previsto che la progettualità educativa debba essere il risultato di un lavoro collegiale e di una significativa collaborazione, nella quale si acquisisce, attraverso la dimensione del confronto reciproco, la capacità di entrare in relazione con l'altro, di elaborare una disponibilità a modificare le proprie idee e convinzioni, non irrigidendosi all'interno dei propri punti di vista e schemi culturali. Nel lavoro di gruppo le persone evolvono in un processo continuo, talvolta faticoso, modificandosi, in relazione alle esperienze, all'ambiente ed adattandosi attivamente.

Coloro che operano quotidianamente nei servizi ed affrontando situazioni complesse tendono ad essere assorbiti totalmente dall'esperienza concreta che vivono, per questo il lavoro di gruppo è un richiamo costante alle finalità eterocentriche dell'attività educativa, in una dimensione di contesto e di rete: il benessere di bambini e famiglie, il collegamento con il territorio e la collettività. Così la capacità di decentramento, per il singolo insegnante, può essere, nello stesso tempo, fonte di arricchimento personale ed apertura, ma anche elemento generativo di insicurezza e di crisi di identità personale.

La capacità di relativizzare la propria visione del mondo consente di passare nel gruppo dalla relazione “io-tu”, alla relazione “io-noi”, ossia al **“sentimento di**

appartenenza", finalizzato alla costruzione di un sapere comune ed di un "clima di gruppo".

Il gruppo di lavoro, "il lavoro di coppia" trasformano la responsabilità individuale in collettiva: la forza ed il sostegno della condivisione danno energia e risorse, consentendo di assumere **obiettivi e decisioni operative comuni**, a cui, ciascuno contribuisce, per le proprie competenze, attraverso il confronto e lo scambio.

L'esplicitazione e la condivisione, da parte dei membri di un gruppo di lavoro dei propri obiettivi è funzionale allo stabilirsi di un "patto pedagogico" interno, che rappresenta il cuore del gruppo, ma anche della progettualità educativa, come attività consapevole di esplicitazione di quei valori, motivazioni, scelte che, muovono e solidificano il gruppo stesso, ma hanno anche una ricaduta immediata sulla quotidianità, vissuta con i bambini e sull'impronta educativa data al servizio nella sua complessità.

L'interdipendenza favorisce la **complementarietà**: la capacità di lavorare e collaborare, attribuendosi, all'interno del gruppo, vicendevolmente, incarichi e compiti, senza gerarchie precostituite, dando spazio anche alle sensibilità, ai talenti, agli stili dei singoli e sapendoli cogliere e guardare nell'ottica della trasferibilità, della contaminazione, dell'arricchimento e della voglia di migliorare sempre la propria competenza educativa. In questo senso "le perturbazioni", i conflitti che possono animare la vita di un gruppo non sono necessariamente un limite, un ostacolo insormontabile, ma potrebbero invece, se accettati, come fenomeni, che esprimono anche una vitalità del gruppo stesso, costituire un'occasione di cambiamenti, di apertura a nuove idee e a nuovi equilibri.

I bambini sono così, bisognerebbe prendere esempio da loro: ogni bambino ha la sua "valigia" di ipotesi sui possibili significati delle cose e delle esperienze e desidera comunicarle agli altri, adulti e compagni. Amano il confronto ed il conflitto, sanno ascoltare le idee degli altri e se le condividono farle proprie. Non hanno posizioni preconcepite da difendere e sono disposti sempre ad entusiasarsi per ciò che è nuovo, sconosciuto, inesplorato.

Ci sono degli strumenti operativi che possono aiutare il gruppo a prendersi cura di se stesso come tale, soprattutto per la costruzione di una traccia del lavoro, delle decisioni prese, di una memoria comune: il verbale è uno di questi; uno strumento semplice, che però è forte ed efficace nella sua continuità; esso consente di non disperdere e di trasmettere, anche a chi non è momentaneamente presente nel gruppo, il fluire delle idee e le eventuali scelte educative-organizzative, le ipotesi, le strategie individuate per la risoluzione di problemi, che emergono dal confronto e dagli incontri periodici del gruppo. Anche la cura della documentazione e la costruzione di un archivio delle esperienze, dei progetti di plesso, che coinvolgono il servizio nella sua totalità va in questa direzione di auto-arricchimento, di "ricaricarsi" reciproco, per far sì che l'incertezza e la fluidità dei processi educativi e degli interventi degli insegnanti si ancorino a dei punti fermi, che danno progressivamente una identità al gruppo ed ai singoli che gli danno vita.

La crescita di un gruppo dal punto di vista educativo si basa fortemente anche sulla formazione e sull'autoformazione, in misura proporzionale alla voglia di mettere in comune gli apporti delle esperienze formative, che possono essere condivise, ma anche diversificate, a seconda delle motivazioni e degli interessi dei singoli insegnanti. Un insegnante che si prende cura dell'infanzia è una persona che sta profondamente dentro la cultura del nostro tempo e la abita in modo critico ed interlocutorio. E' importante che abbia il gusto della lettura, che sia aperta alle molteplici proposte ed espressioni culturali, che trovi il piacere di ricordare, raccontare, discutere, proporre, analizzare.... In sostanza una persona intellettualmente viva e curiosa, che preferisce costruire il proprio sapere e quello dei bambini insieme agli altri, senza consumismo o troppa voglia di novità. Così come le tracce dei bambini da seguire, per dipanare, leggere e tradurre in pratica educativa la complessità quotidiana sono dentro alla realtà educativa stessa, così le opportunità di crescita di un gruppo non sono "fuori" da esso, ma nelle risorse, nelle individualità e nella ricchezza umana, che lo compongono.



5.4 LA CURA EDUCATIVA FRA “RICERCA E AZIONE”

La prospettiva della ricerca in educazione consegna all'insegnante uno sguardo interrogante e proiettato su orizzonti futuri, capace di cogliere il mondo e l'esistenza lungo la linea di un punto interrogativo ed aperto a dubbi e domande, che mettono in discussione continuamente l'agire educativo.

Tale prospettiva consente di cogliere ed accettare quella sorta di “*debolezza essenziale e salutare*”, che Bauman riconosce alla professionalità insegnante, definita “liquida”, ma non per questo eterea. Questa sorta di debolezza rappresenta, in realtà, la paradossale ed intrinseca forza dell'insegnante, se interpretata come “una costante apertura di possibilità, una ricerca ininterrotta sul senso dell'agire educativo, una costante messa in discussione del proprio orizzonte di finalità, obiettivi”. Nell'educare si è necessariamente incerti!

Nella ricerca – azione l'insegnante parte, metodologicamente da un'analisi, da una conoscenza attenta della realtà educativa e della pratica educativa stessa, con lo scopo di introdurre, non solo nel contesto di riferimento, non solo in relazione ai bambini, ma nella sua stessa operatività dei cambiamenti “migliorativi”. Gli insegnanti per molto tempo hanno interpretato l'azione dell'educare come unidirezionale, fondata sul passaggio di un sapere, di una visione del mondo all'altro, con l'idea di trasformazione e cambiamento dell'altro. In realtà, nel processo educativo l'insegnante deve prevedere ed accettare anche il cambiamento di sé stesso, col decentramento dalle proprie convinzioni ed idee.

L'insegnante-ricercatore è colui che, nella situazione educativa “*sa covare il caos*”. Cioè “*deve poter entrare in una situazione, produrre un calore diffuso, che è il suo ricercare, senza per un certo periodo fare nulla per mettere in ordine, ma lasciando che la sua presenza permetta lo schiudersi di una situazione e un definirsi attraverso il senso che il caos, il disordine, può trovare in se stesso. Questa espressione –saper covare il caos – contiene un elemento positivo e un elemento critico negativo*” L'elemento positivo riguarda certamente la capacità richiesta al ricercatore di non imporre la sua azione ma di saper entrare nell'azione degli altri. Saper entrare nell'azione degli altri significa anche rinviare la comprensione razionale a un secondo tempo e accettare che, per un periodo non definibile a priori, vi sia una certa incomprensione di ciò che sta accadendo. L'elemento critico-negativo è derivato dallo stesso elemento positivo, trasformato in un'attesafatalistica...che da ogni caos si schiuda un senso, che da ogni elemento insensato nasca una ragione.²⁵

²⁵ v. A. Canevaro, “La formazione dell'educatore professionale” NIS 1993.

L'insegnante che si pone nell'ottica della ricerca azione deve sapere, allora, che l'immersione paziente nella quotidianità viene impregnata, nelle pratiche e nelle parole, con i bambini in primo luogo, ma anche con gli altri adulti - colleghi e genitori - di azioni e valori, che sanno accogliere e farsi carico emotivamente dell'altro e dei suoi bisogni, in un'attesa consapevole che sa aspettare, ma anche accompagnare e promuovere la crescita.



*“Separate
da un contesto, le
nostre azioni,
come le nostre parole,
sono prive di senso.”
Bateson*

La cura del contesto educativo

C'è una coincidenza fra “qualità educativa” di un servizio per l'infanzia e processo di costruzione e cura del “contesto educativo”.

*Il contesto di per sé non è l'ambiente, ovvero “tutto ciò che resta in una situazione a prescindere dal soggetto, di cui si sta parlando, lo “sfondo” in riferimento al quale acquista significato l'azione di un individuo”.*²⁶

Per contesto, alla luce delle più recenti e significative teorie – v. la prospettiva ecologica dell'educazione - si intende, la co-evoluzione di individuo e ambiente.

Il contesto “contiene” quindi gli spazi, i tempi, gli oggetti (i dati dell'ambiente), che sono “costruzioni”, che rimandano, a loro volta, alle **relazioni, ai sistemi di regole, spesso impliciti, che connotano gli scambi comunicativi, alle costruzioni narrative**, che vengono utilizzati per raccontare l'intreccio delle relazioni, nel contesto stesso.

Pertanto, l'organizzazione dell'ambiente (spazi, tempi, materiali, ecc..) è spesso correlata ad un'organizzazione più complessiva del contesto (relazioni, regole, narrazioni), di cui l'insegnante è parte. Ne consegue che l'organizzazione dello sfondo educativo non è mai organizzazione di qualcosa di esterno ed indipendente, ma è un “mettersi in gioco”, un agire su sé stessi, cioè su quella parte di contesto, che rientra nel proprio dominio di azione. Non è mera manipolazione di “dati”, ma è sempre costruzione intenzionale di significati.

Avere cura del contesto educativo in un servizio per l'infanzia, che a sua volta offra qualità educativa, significa allora considerare l'organizzazione degli spazi, dei tempi e dei materiali come un insieme di “oggetti mediatori”, su cui si appoggiano e si sostanziano i complessi intrecci delle relazioni e degli scambi comunicativi che avvengono, ecologicamente, fra bambini, fra bambini e adulti, gli adulti fra di loro, il servizio ed il territorio. Tali “oggetti” e quindi la qualità e la consapevolezza dell'intervento dell'insegnante, rispetto alla loro organizzazione, concorrono ai percorsi di sviluppo dell'identità infantile, della socializzazione, delle competenze, in direzione di autonomia.

Il contesto, a seconda di come viene organizzato dall'insegnante, contribuisce a determinare e modificare i comportamenti dei bambini, che quindi non sono più riconducibili, secondo un modello di causalità lineare ormai superato, ad una

²⁶ v. P. Zanelli, B. Sagginati, E. Fabbri, “Autovalutazione come risorsa”, Edizioni Junior, 2004.

ipotizzata azione reciproca di forze interne all'individuo stesso, ma sono leggibili all'interno di un sistema di relazioni, che concorre fortemente ad influenzarli. La rottura di questa ottica della "causalità lineare", per cui ad un'azione veniva collegata una causa, ha dato spazio ad un'idea di insegnante attivo, immerso consapevolmente in una complessità organizzativa e relazionale, che egli stesso con le proprie idee, scelte, strategie operative contribuisce a modificare, in relazione ai bisogni evolutivi dei bambini, delle famiglie ed alle sollecitazioni culturali di un territorio vivo, fonte di risorse culturali per i servizi stessi. Fonda anche un'idea ecologica dell'infanzia, in rapporto continuo, circolare e dinamico con una molteplicità di ambienti, oltre quello familiare, che a loro volta comunicano e sono in relazione fra di loro ed influenzano i progetti educativi rivolti ai bambini.



Gli spazi

Lo spazio di un servizio educativo ha una grande importanza, rispetto alle esperienze che i bambini possono fare, per questo, in ogni progetto educativo, la qualità degli spazi deve essere al centro della regia degli educatori.

Lo spazio è, infatti, “un linguaggio silenzioso”, un prezioso e potente canale di comunicazione che trasmette, messaggi, comunicazioni, informazioni, influenzando l’organizzazione del pensiero ed il comportamento sociale dei bambini e degli adulti.

“Spazio” e insieme “tempo” costituiscono dimensioni fortemente pervasive del vissuto infantile: per il bambino, lo spazio è prevalentemente uno spazio vissuto emotivamente: egli sta al centro e tutto ciò che gli sta intorno si organizza in funzione sua, in rapporto alle emozioni, desideri, azioni. E’ solo dopo aver vissuto e agito lo spazio e aver costruito una serie di percorsi e attività, che lo spazio acquista un significato per il bambino. Lo spazio vissuto diventa un continuo punto di riferimento e una fonte di conferma dell’identità personale.

Il bambino, soprattutto quello molto piccolo, si impossessa dello spazio, attraverso il movimento e l’esplorazione attiva, senza un percorso già tracciato; usa lo spazio e gli oggetti in esso contenuti, che poi abbandona per andare a visitare altri luoghi. L’azione educativa dell’adulto allora è duplice: da una parte deve saper rispettare l’esplorazione cognitiva dello spazio, poiché per capire quest’ultimo non è sufficiente abbracciarlo con gli occhi, ma occorre farne esperienza attraverso il tatto, l’olfatto, l’udito, dall’altra l’adulto deve permettere ai bambini di costruirsi uno spazio di identità abitato da oggetti significativi, insegnando loro a delimitare lo spazio e costruire metaforicamente dei “muri”: qui, altrove, conosciuto, ignoto... .

La prima “parete” che il bambino impara a conoscere e percepire è il proprio corpo: lo spazio in cui un altro non può stare, il primo punto di riferimento per l’identità personale.

I servizi per l’infanzia rappresentano alternative quantitativamente rilevanti all’immagine del mondo esterno che i bambini acquisiscono, rispetto all’ambiente familiare ed il rapporto che essi evolvono o con l’ambiente “scolastico” finisce per influenzare largamente, sia in senso affettivo che cognitivo, l’atteggiamento rivolto al mondo esterno.

Se l’identità personale è costituita da una costellazione di fattori interdipendenti, che prende fisionomia, correlando i linguaggi interni e quelli dell’ambiente, occorre, nell’organizzazione spaziale, agevolare, il più possibile la costruzione di una “conversazione” in cui le risposte dell’ambiente aiutano a definire sé stessi, strutturando la propria permanenza nello spazio e nel tempo.

L’immagine dell’infanzia di cui oggi disponiamo ci propone un bambino dotato di competenze e di disponibilità che molto precocemente manifesta molte abilità sul

piano cognitivo e sociale. E' a questa idea di bambino, che le scelte relative all'organizzazione degli spazi, devono essere legate, per alimentare e sostenere quelle attività e quelle relazioni che sono di stimolo alla crescita.

Tali scelte danno identità educativa ai luoghi abitati dai bambini e la professionalità degli educatori si manifesta proprio anche nel modo in cui è predisposto il contesto nei vari aspetti: percettivi, sociali, estetici, quindi occuparsi dello spazio è il punto di partenza per avviare ogni progetto educativo, rivolto ai bambini.

La qualità dello spazio: le caratteristiche di uno "spazio buono" per i bambini

Uno spazio è "buono" per il bambino se sa accoglierlo nella molteplicità dei suoi bisogni, coniugando l'esigenza di sicurezza, di affettività e di cura con il bisogno ed il desiderio di esplorazione e di conoscenza, il sentimento di intimità con il piacere di stare insieme agli altri, bisogni da sostenere ed incoraggiare, offrendo ai bambini elementi ed occasioni per soddisfarli.

Tutti i luoghi educativi devono essere luoghi di agio, perché organizzati in modo rispettoso dei ritmi e bisogni dei bambini.

Per favorire l'autonomia dei bambini:

Spazi fruibili ed accessibili

E' necessario che il bambino possa essere libero di scegliere gli spazi e utilizzarli come preferisce. Ciò significa che egli svilupperà le capacità di scegliere, anziché dipendere dal gruppo o dall'adulto: sarà così in grado di incanalare le sue energie in una molteplicità di interessi e di attività, sperimentando percorsi aperti, pareti, distanze, allontanamento e riavvicinamento insieme. Il bambino deve sempre avere a disposizione oggetti sia ludici, che legati alle autonomie pratiche, che permettano la collaborazione, intendendo **l'autonomia non come saper fare da solo, ma anche imparare a cooperare in modo sempre più finalizzato.**

Tale contesto educativo favorisce la scoperta, l'esperienza esplorativa, poiché la mente del bambino si sviluppa proprio dall'incontro tra ciò che è noto ed una giusta dose di novità (scoperta). Organizzare gli spazi educativi per l'esplorazione, la curiosità, l'autonomia e la scoperta attira l'attenzione e attiva processi percettivi e mentali, senza produrre ridondanza. L'incertezza costituisce uno stimolo molto forte a pensare, per cercare di assimilare il fatto nuovo, accomodando i propri strumenti cognitivi, giungendo alla trasformazione degli schemi mentali, a provare emozioni e quindi ad agire.

Spazi differenziati e specifici

La differenziazione degli ambienti favorisce un comportamento differenziato del bambino e soprattutto una lettura chiara, da parte sua, delle occasioni e delle possibilità che lo spazio gli offre.

Non esiste uno spazio astratto, non esiste uno spazio immemore, ma tutti gli spazi di un servizio educativo esprimono un significato: ogni ambiente da quello igienico a quello del riposo ed al gioco deve essere connotato da quegli elementi, che consentono al bambino di attribuirgli una identità legata alla loro specificità.

Raggruppare in uno stesso spazio tutta la gamma delle opportunità che favorisce i giochi simbolici, in un altro i giochi di movimento e in un altro ancora tutte le attività che richiedono concentrazione.. significa favorire un funzionamento psicologico differenziato in attività differenti, senza essere posti di fronte a stimoli eccessivamente diversificati, che possono costituire fonte di disorganizzazione e dispersione dell'attenzione.

Spazi riconoscibili

Il bambino costruisce le sue conoscenze attraverso il rapporto con gli altri e con l'ambiente, conoscenze che si traducono in ridefinizione di sé stesso, come dotato di competenze, attraverso l'azione. Le modalità di uso dello spazio assolutamente personali e le possibilità che esso sia agito, perché riconosciuto nella sua funzionalità, influisce profondamente sul senso di volizione del bambino, come consapevolezza di essere l'autore delle sue azioni e quindi di essere capace di... . L'organizzazione funzionale degli spazi consente di impostare metodologicamente sempre meno attività direttive, garantendo ampi spazi alla ricerca ed alla elaborazione spontanea del bambino. La riconoscibilità aiuta le abitudini, la prevedibilità e la ritualità, che tanto rassicurano i bambini, orienta a comportamenti appropriati nell'uso di oggetti e negli scambi sociali.

Per favorire la maturazione dell'identità

Spazi intimi di rassicurazione e riconoscimento della storia personale: la prima esperienza che il bambino elabora è "nello spazio", è "del proprio corpo nello spazio", che diventa un continuo punto di riferimento ed una fonte permanente di conferma della propria identità. Lo spazio, inoltre, non è un vuoto che ci avvolge, né ha un significato uguale per tutti, ma è connotato da persone ed oggetti, che rappresentano gli intermediari tra noi ed il mondo (oggetti transizionali), dai quali trarre sicurezza.

Allora se si vuole che il bambino possa usare l'ambiente, il "territorio" a cui appartiene come un oggetto transizionale fra sé ed il resto del mondo, gli spazi educativi devono riempirsi di oggetti ed immagini che siano significativi, che lo aiutino a costruirsi una propria storia personale, che lo coinvolgano emotivamente e sui quali il bambino possa "appoggiare" i propri percorsi e le proprie attività. Oggetti che in tutti i servizi si pongono come tappe naturali per "marcare lo spazio", trasformando l'anonimo spazio educativo in spazio dell'anima.

Deve essere data al bambino l'opportunità di poter passare dalla sfera sociale-collettiva a quella individuale-privata nella quale è possibile scegliere di restare da soli, per pensare, considerare, rielaborare, fantasticare, ritrovando anche segni personali. Ci possono essere, durante la giornata, anche tempi apparentemente vuoti, che permettono al bambino di stare da solo con le sue emozioni: il bambino che sta con se stesso sta pensando ai suoi pensieri.

Diventano così indispensabili i luoghi tana, i nascondigli, che con la loro magia sollecitano l'immaginario infantile e le parole per dirlo. La ricerca di zone circoscritte e limitate, "un po' più grandi del corpo" è una manifestazione costante fino ai 6 anni: si tratta di spazi a portata di mano, controllabili percettivamente,

dove è resa possibile la sperimentazione del corpo, della conquista della permanenza dell'oggetto, quale tappa fondamentale dello sviluppo infantile. Hall²⁷ definisce lo spazio di individuazione come spazio cuscinetto, spazio mentale esistenziale, spazio personale, negato all'altro, che se limitato può determinare l'insorgere di ansia ed aggressione, non portatore di isolamento, ma di discrezionalità e selettività.

Privacy non significa, infatti solitudine e isolamento, non è mancanza di interazione con gli altri, ma scelta dell'interazione.

Spazi d'ascolto: nell'ambiente educativo devono esservi spazi, in cui i bambini possono elaborare vissuti di gruppo, luoghi di incontro tra bambini ed adulti che condividono e sperimentano la dimensione del gioco, del conflitto, dell'esplorazione cognitiva, della relazione affettiva (regole, adattamenti positivi, confronti con l'altro, rispetto delle esigenze dei coetanei). Contro il rischio di un approccio eccessivamente puerocentrico è importante pensare e progettare spazi in cui coesistano e si intreccino dimensioni di aggregazioni diverse, di bambini, di adulti, e di bambini e adulti insieme.

Per la promozione di una vita di relazione e socialità

Spazi comuni per attività di intersezione e spazi per il grande e piccolo gruppo: questa impostazione suggerisce linee metodologiche per superare "la concezione privatistica dell'insegnamento e l'enfasi dell'aula" a baricentro dei processi educativi. Le varie attività trovano una non casuale collocazione in determinati angoli e nell'organizzazione dei tempi della giornata, in modo che si passi da momenti di vita collettiva, a momenti di attività individuale o di gruppo nei vari angoli predisposti e con libera scelta di occupazioni e di materiali.

²⁷ cfr. E. Hall, "Il linguaggio silenzioso", *La Nuova Italia*

*“Noi siamo abituati a chiamare tempo quello che invece non è tempo, ma è il cambiamento..il numero del cambiamento secondo il prima e il poi”
Aristotele*

*“Più che la sabbia di una clessidra,
il tempo è una distesa, una pianura, un continente nel quale viaggiare”
P. Hoeg*

I TEMPI

“Quando parliamo del tempo del bambino è come se noi intendessimo il bambino ed il tempo come due entità, che si tratta poi di mettere insieme e collegare. Se è vero che il bambino è un uomo, è un essere umano pieno, allora il bambino è come l'uomo ed è il tempo stesso...il tempo reale coincide con la nostra soggettività, noi siamo il tempo. Il bambino è il tempo.”²⁸

Il tempo irrompe nella vita del bambino come una sorta di “autodisciplinamento”, come “distanza” fra l'emergere dei propri bisogni ed il loro soddisfacimento; rappresenta progressivamente quella cornice di riferimento, espressa dalla regolarità e ritualità affettuosa dei momenti di cura, che costruiscono nel bambino la percezione di sé, come oggetto d'amore, primo passo nella processo di costruzione dell'identità e contengono il bambino, nel contesto di milioni di stimoli che lo avvolgono nella quotidianità.

Il significato del tempo come “senso di sé” ha grandi implicazioni culturali ed educative, che richiamano concetti fondamentali, quali: identità, rituali propri di ogni cultura, diritto al tempo del bambino come tempo vissuto e sono molte le situazioni che appartengono alla nostra vita che danno un valore particolare al tempo, in relazione al contesto educativo: i tempi nuovi e diversi delle famiglie, che sottendono bisogni educativi differenziati ed una domanda di maggiore flessibilità.; il tempo come mancanza di tempo e fattore di criticità nella crisi attuale della partecipazione delle famiglie... .

Il tempo in un servizio educativo si evolve secondo una doppia articolazione:

- il tempo istituzionale, l'organizzazione della giornata, il suo ritmo, la scansione e il fluire dall'uno all'altro;
- il tempo soggettivo cioè il vissuto temporale del bambino, di un bambino dentro ad un contesto sociale e culturale, in cui costruisce ed elabora un proprio senso del tempo, che progressivamente si socializza ed è condiviso.

Questo aspetto del tempo condiviso e la concettualizzazione del tempo per il bambino sono fortemente determinati dal modo con il quale gli adulti lo progettano e lo gestiscono.

E' quindi necessaria da parte degli insegnanti un'analisi ed una riflessione costante sull'articolazione della giornata, dei ritmi, delle “ricorrenze” e delle

²⁸ v. A. Masullo, *Il tempo bambino – Atti del seminario di studio “I tempi dell'infanzia” – Imola, 17-18 marzo 2006. Ed. La Mandragora.*

flessibilità, in relazione alle esigenze e richieste dei bambini e della ricaduta educativa sull'esperienza di vita sociale, nella dimensione costante di ambiente-relazione di cura, che organizza l'identità del bambino.

I bambini hanno una "dimensione magica del tempo, una dimensione molto diversa da quella degli adulti e degli insegnanti, che è tempo/gioco e del tempo perso, che sono in realtà momenti di esperienza ed acquisizione di competenze.

L'insegnante che si prende cura del tempo e pensa al tempo come elemento mediatore di una vita quotidiana dentro ai servizi, permeata da agio e benessere allora può avere il coraggio di provare a "**perdere tempo**", ovvero pensare a strategie educative di rallentamento, che aiutino a guadagnare tempo", consentendo così al bambino di apprendere spontaneamente.

Il "**perdere tempo**" è una preoccupazione fortemente sentita dagli insegnanti di ogni ordine di scuola, ma questa dimensione non appartiene al linguaggio mentale del bambino. Spesso, nella quotidianità, i ritmi sono incalzanti per i bambini, perché sono determinati dagli adulti, con regole che privilegiano l'accelerazione e che non corrispondono all'idea di bambino, protagonista attivo della propria storia e della propria conoscenza.

Un tempo rallentato, ritmi diversi, che consentono la durata dell'attenzione, valorizzano il "non fare" del bambino, collocandolo nel tempo della riflessione, della sedimentazione delle esperienze, che gli permettono di evolvere, di crescere, di costruire una memoria, un vissuto, ricco di passato, ma anche di futuro.

"Perdere tempo per giocare", per permettere al bambino di esprimersi, capire il mondo, entrare in rapporto con gli altri; **"perdere tempo nel rispetto"**: vita di gruppo, conoscenza, affetti, nascono dall'ascolto e dal rispetto dei tempi e dei ritmi di ognuno. **"Perdere tempo per le esperienze non previste, suggerite dai bambini"**. Queste ultime parole evocano due aspetti: l'idea di un progetto educativo, flessibile, aperto alle tracce dei bambini (tempo come risorsa del progetto educativo) e le routines, quali fondamenti stessi dei servizi per l'infanzia, che ne identificano la valenza culturale.

Se il tempo diventa elemento analizzatore della quotidianità e delle esperienze, l'insegnante, il gruppo di lavoro che pensano e progettano il modo di "fare scuola", riconsiderano priorità e significati dando forte valore alla relazione educativa. Sono le routine, che determinano con regolarità e prevedibilità la vita di ogni giorno, scandiscono il tempo e restituiscono al bambino il senso della stabilità e della continuità; sono ricche di aspetti emotivi ed affettivi, che sono parte integrante dello sviluppo infantile, ne sono "il condimento", che apre prospettive evolutive in un'ottica di globalità. E' all'interno delle routine, che i bambini inaspettatamente inseriscono elementi di novità e il progetto del tempo deve saper prevedere anche questo.

“Pur non così temerario da pensare di capire il nocciolo della creatività sono curioso di spiarla quanto è più possibile”.
P. Klee

I materiali

La natura del materiale messo a disposizione dei bambini (giocattoli, materiale povero di recupero, materiali della natura e qualsiasi oggetto concepito o meno a fini didattici), l'interesse e l'attenzione dell'adulto alle modalità di utilizzazione, il modo in cui il materiale è predisposto contribuiscono a guidare le attività dei bambini.

Tutti gli oggetti proposti hanno per la loro stessa natura la capacità di sviluppare azioni e gesti dei bambini e ciò che la loro mente riesce a trarre da essi dipende dal tipo e dalla quantità degli oggetti messi a disposizione, dalle loro caratteristiche e dalle loro possibilità.

Il funzionamento mentale nei bambini, che connette gli aspetti cognitivi ed affettivi dell'apprendere, è fortemente favorito dall'agire dell'insegnante, cioè dai suoi comportamenti esteriori e visibili, che producono effetti altrettanto tangibili nel contesto educativo. I materiali ed ogni strumento (anche arredi ed utensili vari) che l'insegnante mette a disposizione dei bambini sono veri e propri meccanismi di comunicazione, “oggetti mediatori”, che organizzano le relazioni fra i bambini e fra questi ultimi e gli adulti.

Ogni oggetto suggerisce e stimola comportamenti ludici e percorsi e forme di pensiero diversi: è molto importante, quindi e cruciale che il materiale sia selezionato in maniera adeguata, in modo che siano possibili esperienze attive e concrete, capaci di motivare l'interesse dei bambini e sostenere la loro curiosità: è nel momento in cui i bambini cominciano ad agire con un oggetto o materiale che su questo essi iniziano ad elaborare idee e progetti. Questa “immediatezza” è la caratteristica fondamentale dei materiali ludici.

Oltre la scelta, anche la modalità dell'offerta, allora, è cruciale: l'organizzazione e la presentazione dei materiali fanno parte dell'agire dell'insegnante, anzi il materiale diventa il punto d'incontro tra il progetto dell'adulto ed i progetti dei bambini.

Il modo in cui viene usato il materiale ludico ne determina anche la classificazione: ci possono essere situazioni con materiale strutturato (costruzioni, puzzle, bambole e macchinine..), situazioni create dall'educatore, situazioni spontanee.

Il materiale ludico per la sua stessa natura, più di ogni altro strumento è in grado di agganciare la dimensione della ricerca e della sperimentazione, per stabilire tra il bambino e le cose un rapporto al di fuori di ogni abitudine percettiva, a volte logorata dall'uso.

Rientra nelle scelte metodologiche e didattiche dell'insegnante la proposta di alcuni materiali che, per la struttura e consistenza, si prestano a essere manipolati e/o trasformati nelle più diverse maniere. Innanzitutto si tratta di materiali

prevalentemente naturali (acqua, semi, farine ecc...) od appartenenti al modo della natura (il vento, il sole, il cielo, le ombre..) di recupero (carta, stoffa, scatole, contenitori vari, tappi..), "reperti" e non oggetti necessariamente acquistati. Si prestano dunque ad essere trasformati, perché il timore di romperli e di sciuparli è praticamente inesistente: corde, bastoncini di tutte le fogge e misure, scatole e scatoloni, stracci, sacchi, fogli di carta, perline, bottoni, sassi, conchiglie, petali di fiore, lavagne o tavoli luminosi..ogni cosa che può piacere ai bambini e suscitare la loro curiosità e la loro intraprendenza è materiale di gioco.. .

In specifico uno degli scopi di lavoro con il materiale povero è proprio la trasformazione. I bambini/e sono abituati a sperimentare le trasformazioni più nell'immaginazione che nella realtà; agire direttamente sui materiali manipolandoli li porta a cogliere, nell'immediatezza dell'azione, tutte variabili possibili. La diversità in senso qualitativo si traduce in possibilità di inserire l'interpretazione personale.

I giochi inventati non sono solo un espediente per evitare la ripetitività, ma anche un'occasione di protagonismo offerta ai bambini, che, attraverso i giochi, agendo sulla realtà ed i suoi oggetti, matura importanti capacità: la volizione, ovvero "il sentirsi capace di.." e la persistenza nel gioco, che aiuta a fondare la capacità e la voglia di prestare attenzione e di concentrarsi.

L'esposizione dei materiali

Per muoversi con sicurezza nel mondo degli oggetti è necessario che questi non solo siano scelti in maniera appropriata ed assicurino varietà, quantità adeguate e coerenza, rispetto all'età dei bambini ed i loro bisogni evolutivi, ma siano anche disposti in modo ordinato, visibile ed accessibile, perché possano essere realmente e facilmente fruibili dai bambini stessi. L'intreccio fra organizzazione degli spazi, con gli angoli tematici, chiaramente finalizzati ed identificabili ed i materiali che li popolano è strettissimo ed inevitabile.

Il ruolo dell'educatore, in questa fase organizzativa, è essenzialmente quello di porre attenzione all'ordine e alla chiarezza espositiva attraverso cui si espongono i materiali che i bambini devono poi manipolare, sia in situazioni strutturate che in situazioni spontanee. La suddivisione, per esempio, dei materiali di recupero in una scaffalatura aperta e resa visibile e accessibile dai bambini, può rappresentare un'opportunità di apprendimento autonomo. Spetta poi all'insegnante mettere in contatto le fonti informazione, fornire informazioni tecniche sugli oggetti, presentare l'attrezzatura necessaria alla comunicazione e all'espressione creativa.

*“Sapere è appagante,
ma capire è il desiderio,
il dramma, la conquista.”
N. Goodman*

*“Per ogni bambino che apprende
si guadagna un uomo”
V. Hugo*

La quotidianità dei bambini fra apprendimento e gioco

“L’apprendimento è un processo attivo che i bambini amano e sanno mettere in atto anche da soli ed è l’esperienza che consente il massimo dispiegamento dell’impegno e del profitto personali... , il verbo insegnare transitivo, non transita mai sui bambini, ma sul contenuto, sulla materia e... solo il verbo apprendere può designare davanti a sé il soggetto (il bambino che apprende) e il soggetto è esplicitamente dichiarato attivo. Già Piaget avvertiva “...insorge il problema se insegnare schemi e strutture o presentare al bambino situazioni in cui egli è attivo e può apprendere da solo. L’obiettivo dell’educazione è di accrescere le possibilità del bambino di inventare e scoprire....le parole non sono la scorciatoia migliore”. Siamo d’accordo. Lo scopo dell’insegnamento non è produrre apprendimento... ma produrre condizioni di apprendimento.”²⁹

Dewey, padre dell’attivismo pedagogico, affermava proprio che l’educazione promuove l’esperienza e le “transazioni” fra il bambino e il mondo ed ogni esperienza è educativa, nella misura in cui produce un incremento dell’esperienza stessa, ovvero se contiene le premesse per nuovi problemi e nuove vie di osservazione e conoscenza del mondo.

Le teorie di Piaget, Bruner, Vygotskij, Brofenbrenner, costituiscono i presupposti teorici per un’idea di apprendimento come processo attivo ed ecologico di co-evoluzione del bambino, in un contesto di socialità e di interconnessione fra i fattori culturali, cognitivi ed emozionali, che contribuiscono a costruire la conoscenza.

Gardner, inoltre, ci dimostra che, pur non perdendo mai di vista la globalità della persona, sono presenti nel bambino ben otto tipi di intelligenze: linguistica, logico-matematica, musicale, corporea, psicologica, scientifica-tecnica, naturalistica ed esistenziale.

A sua volta ogni forma di intelligenza è percorsa da una “scheggia di genio”, che attraversa tutte le menti, che sono sempre inclinate in una certa direzione a partire dalla quale scaturisce per ognuno, la sua particolare visione del mondo.. .

²⁹ v. C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, *I cento linguaggi dei bambini*, Ed. Junior 1995.

Le ricadute sul piano educativo e didattico sono molte, l'idea di una intelligenza dinamica, polidimensionale, apre la prospettiva di una didattica aperta e flessibile, orientata alla divergenza e alla "problematicità" dell'educazione.

"..Specie quando i bambini si mettono insieme e si aprono sfide, i bambini sanno camminare anche lungo i sentieri del capire. Motivazioni e interessi sono potenziali destinati a emergere e a esplodere se i bambini sono aiutati a percepirsi come autori, a scoprire il piacere, il gusto di indagare – da soli e con gli altri – le cose fin lì ignote.. . I bambini sono perennemente in attesa delle differenze, delle discrepanze, degli stupori.. E la bidirezionalità è un principio immancabile. E' come una partita di ping pong ...dove le abilità dell'adulto e del bambino hanno bisogno, perché il gioco continui e si affini di una equa misura, che agevoli la crescita "per apprendimento" delle abilità del bambino. A ricordare che, al di là dei contenuti, i modi con cui stiamo con i bambini hanno un gran peso su ciò che li motiva e imparano. Ciò che conta è la costituzione di un terreno confluyente che ponga in risalto gli accoppiamenti strutturali del cognitivo, il relazionale, l'affettivo.³⁰

Pedagogia della relazione e pedagogia dell'apprendimento sono quindi termini coincidenti.

Il momento dell'attività è parte di una giornata educativa, che si presenta fin dal mattino piena di cose da fare. Una vita operosa che aiuta i bambini a dare senso alla propria giornata. Il momento delle attività si colloca quindi, su uno sfondo stabile e ordinato, dove tutta l'esperienza globale e quotidiana dei bambini è emotivamente e materialmente rassicurante e ricca

Lo è emotivamente perché le insegnanti partecipano agli interessi dei bambini, con sollecitudine e rispetto, senza fretta, cercando di coltivare le loro motivazioni, esplicitando e narrando continuamente ai bambini gli eventi che si intrecciano, parlando insieme di ciò che si sta facendo, senza preoccupazioni o ansie per gli apprendimenti finali.

E' un contesto materialmente rassicurante perché organizzato nei tempi e negli spazi ed orientato a fornire al bambino, sempre, una molteplicità di stimoli e di impulsi, ma anche sedimentare le conoscenze. Dove l'abitudine alla riflessione ed alla motivazione alla conoscenza sono sempre sostenute, e non solo durante le attività. Diversamente la qualità del contesto educativo è povera e le proposte degli adulti rischiano di essere finalizzate a "far star buoni i bambini" o "a far passare il tempo", azioni casuali senza filo logico, come diaframma tra l'insegnante ed i bambini, anziché come situazioni privilegiate di relazione.

Regolarità e varietà delle esperienze

I bambini apprendono solo dalla regolarità, coerenza e varietà delle proposte.

Regolarità non significa ripetizione meccanica di azioni, orientate a mere abilità, ma pianificazione-organizzazione a monte delle attività, prima dell'inizio di una situazione di gioco, che si trasforma in un percorso, che favorisce l'integrazione

³⁰ *Ibidem* nota 8

delle singole esperienze, costruendo un continuum sperimentale , a cui il bambino è in grado di dare un significato.

Una attività si può ripetere, ma deve essere variata, ad esempio con l'introduzione di nuovi materiali, di nuove possibilità di azione, attraverso l'uso di molteplici linguaggi e modalità di rappresentazione. Deve stare in equilibrio tra ciò che è noto al bambino ed aspetti "sufficientemente lontani dalle sue competenze ed abilità".

Il rischio vero che corrono le attività proposte ai bambini è che siano artificiali, lontane dal loro mondo reale; in realtà è il bambino stesso, con la sua storia, i suoi linguaggi, i suoi desideri e il mondo della natura così profondamente " infantile" ed affascinante il "serbatoio" da cui attingere per rendere varie e coinvolgenti le attività.

Attività e gioco: quale differenza?

Nei servizi educativi si è soliti distinguere tra attività strutturate, cioè preparate e guidate dall'insegnante, per il raggiungimento di un determinato obiettivo e il gioco libero, che i bambini prediligono mettere in atto autonomamente nei vari angoli, che ciascuna sezione offre, con particolare riferimento per i giochi senso-motori e simbolici. In realtà la distinzione è artificiosa; all'attività strutturata, che coincide, di solito, con l'uso di materiali strutturati o con attività espressive che richiedono un risultato finale, viene attribuita una maggiore finalizzazione ed apprendimenti certi.

Ma comunque sia, deve trattarsi sempre di una esperienza ludica, sostenuta da un clima sereno e giocoso, ricco di affettività, cioè in grado di appagare il bambino nella sua curiosità, nel piacere di fare ed esplorare insieme agli altri e secondo direzioni personali.

A sua volta il gioco libero è noto per le sue potenzialità sul piano dell'espressione autonoma e relazionale del bambino, ma non è da meno dal punto di vista degli apprendimenti. I giochi con il corpo, quelli simbolici, con le costruzioni, i giochi di regole con i compagni ecc...producono tutti conoscenze nel bambino, ponendosi come potenti strumenti di socialità e di mediazione rispetto alla realtà.

Le condizioni per "un gioco buono"

Un gioco deve poter durare nel tempo e ciò richiede che la situazione sia ben organizzata e che ci sia tutto quello che serve per giocare e variare il gioco; non si deve essere disturbati continuamente e per ogni gioco deve essere riconosciuto ad ogni bambino un proprio tempo di avvio: ci sono bambini che si "buttano" senza esitazioni altri, che hanno bisogno di osservare e riflettere prima. A volte può capitare che i bambini manifestino nei confronti di una proposta ludica un calo di interesse e motivazione. La tentazione dell'insegnante è, allora, quella di fare proposte alternative, riconquistando i bambini con la novità. Meglio allora aspettare che ritornino, col proprio interesse, all'attività, poiché un calo della motivazione non corrisponde necessariamente ad un abbandono definitivo.

La presenza di altri bambini e il clima relazionale tra adulti e bambini

"In contesti ben organizzati è possibile promuovere nei bambini forme di decentramento sociale che favoriscono quella atmosfera emotivamente tranquilla

*che rende possibile il gioco sociale condiviso, che si traduce in gesti di cooperazione, in scambi e strategie di negoziazione che risolvono possibili elementi di conflitto.*³¹ La presenza di altri bambini, ad esempio in una situazione di intersezione, diventa una occasione di crescita non solo sociale ed affettiva, ma anche cognitiva e i legami affettivi tra i bambini e con l'adulto rafforzano il riconoscimento e la valorizzazione di ciascuno, nella sua capacità di autostima, come motore di crescita.

Ciò significa per l'insegnante mettere in moto pensieri ed azioni, con cui assicuriamo ad ogni bambino un riconoscimento di personalità: " Ti nomino, non mi dimentico di te, non confronto il tuo comportamento con quello degli altri, conferisco valore a ciò che fai ed ascolto quello che mi dici, valorizzo il tuo punto di vista. Ma ho anche un interesse emotivo ed intellettuale verso quello che fai, lo trovo interessante, perché so rintracciarvi significati e scopi, mi piace vederti impegnato perché anche io mi impegno con te, provo piacere nel raccontare ai tuoi genitori quello che sei riuscito a fare, ma anche quello in cui hai avuto qualche difficoltà, costruisco testimonianze dei tuoi percorsi, registrando e fotografando le tue mosse, trascrivendo i dialoghi che hai con gli altri bambini."³²

Se i bambini riescono a dare significato ad una attività, sanno cosa stanno facendo insieme, sanno dove si trovano le cose, perché il materiale che serve non è imposto ma dà piacere, se si muovono con padronanza e quindi con gioia, capiscono di cosa si sta parlando, comprendono l'uso di un gioco, riconoscono le sequenze che accompagnano una attività, sanno collaborare perché c'è chiarezza degli scopi, sanno ascoltarsi perché hanno interesse per ciò che fa l'altro, acquisiscono elementi costitutivi fondamentali per il loro sviluppo e la loro conoscenza. Allora questo è apprendimento vero !

I benefici del piccolo gruppo

"Stare tutti insieme in una stanza o dividersi con i bambini negli spazi implica modalità relazionali e di coinvolgimento differenti da parte dell'adulto e crea un clima sociale, ma anche opportunità cognitive diverse per i partecipanti "(Musatti 1999).

Spesso gli adulti preferiscono stare tutti insieme e, pur subendone la difficoltà, tendono a trascorrere troppo tempo in grande gruppo.

Lavorare per piccoli gruppi significa riconoscere il gruppo dei "pari" come una grande risorsa, un contesto privilegiato di relazioni, punteggiate di gesti di cooperazione e gentilezza; solo in un contesto di confusione e non appropriatezza degli oggetti, gli atteggiamenti possono diventare conflittuali e competitivi.

Per il bambino il piccolo gruppo è un serbatoio di opportunità, che richiede loro impegno, energie emotive, intellettuali e fisiche; per l'adulto significa avere chiaro che cosa si farà con quel determinato gruppo e avere la convinzione che i bambini

³¹ v. De Vries, *Per una educazione costruttivista*, Angeli 1995.

³² v. A. L. Galardini, *Crescere al nido*, Carocci 2004.

non amano affatto cambiare continuamente gli amici, ma amano appartenere ad un gruppo! La complicità fra l'adulto e i gruppi dei bambini è qualcosa che si costruisce nel tempo, un punto di arrivo, che richiede impegno nella conoscenza delle individualità ed apprezzamento della serietà e tenacia con cui i bambini affrontano le cose.

L'apprendimento tra bambini

Il bambino guarda con interesse ciò che il compagno fa, non solo lo imita, ma riprende le sue scoperte, rielaborandole, con un proprio stile personale.

Attraverso l'altro il bambino ha la possibilità di guardare la realtà sotto un diverso punto di vista, secondo una sorta di "effetto lumaca", per cui le azioni dell'uno lasciano una scia invisibile ed attraente agli altri. E' il gruppo il luogo degli apprendimenti dove i bambini cooperando condividono i momenti di conoscenza ed arricchiscono il proprio sapere; i linguaggi si moltiplicano, si contaminano e si crea un "uditorio competente che si auto-motiva.

La scelta di alcune strategie educative è fondamentale:

- assicurare la stabilità del gruppo dei bambini e la continuità dei progetti,
- sollecitare il maggior numero possibile di modalità di fare e rappresentare,
- sostenere ed alimentare confronti, scambi, intersezioni,
- rispettare stili e ritmi individuali degli apprendimenti e delle modalità di risoluzione dei problemi.



*“Addio” – disse. “Addio” – disse la volpe.
“Ecco il mio segreto.
E’ molto semplice: non si vede bene che con il cuore .
L’essenziale è invisibile agli occhi”.*
*“L’essenziale è invisibile agli occhi” – ripeté il Piccolo Principe per ricordarselo.
“E’ il tempo che tu hai perduto per la tua rosa , che ha fatto la tua rosa così importante”
“E’ il tempo che ho perduto per la mia rosa.....” ripeté il Piccolo Principe per ricordarselo.
“Gli uomini hanno dimenticato questa verità ma tu non la devi dimenticare.
Tu divieni responsabile per sempre di quello che hai addomesticato. Tu sei responsabile della tua
rosa...”
“Io sono responsabile della mia rosa...” ripeté il Piccolo Principe per ricordarselo”.*
A. De Saint-Exsupéry

La progettazione educativa e didattica

Da un punto di vista terminologico la scelta dei termini “progetto” e “progettazione” interpreta e contiene meglio, rispetto ad altri ampiamente utilizzati e codificati (v. programmazione) la complessità dell’azione educativa. Tale scelta è motivata dal punto di vista teorico da due precise motivazioni:

- ❖ L’idea di conoscenza del bambino, come processo non lineare, non deterministico, per stadi progressivi e prevedibili, ma come cammino evolutivo che procede per avanzamenti, stasi e retrocessioni, in molteplici direzioni e come processo che si realizza in gruppo, in cui ognuno si alimenta delle ipotesi, delle esperienze, dei conflitti con l’altro.
- ❖ L’idea di un bambino che è portatore e produttore di valori, significati e tempi; tempi propri che hanno e danno un senso ed orientano il corso stesso dei suoi processi, tempi che sono da accogliere, rispettare e sostenere.

La parola “progetto” allora si preferisce perché evoca proprio l’idea di un percorso dinamico, in itinere, è sensibile ai ritmi comunicativi e contiene dentro di sé l’idea del bambino sociale, il senso della ricerca e dell’incompletezza del processo educativo.

La progettazione educativa e didattica è uno strumento di lavoro attraverso il quale si rende esplicito un percorso educativo intenzionale costruito dalle insegnanti, condiviso con i genitori, finalizzato alla comprensione e alla stimolazione di tutte le variabili che concorrono allo sviluppo globale del bambino. Attraverso la progettazione non si intende respingere la casualità o limitare la creatività nell’agire educativo ma, al contrario, organizzare l’esperienza quotidiana nella quale la spontaneità e la creatività, come dimensioni infantili ed adulte, possano esprimersi.

La pratica della progettazione costituisce una premessa indispensabile per la costruzione di una memoria legata alle azioni , ai problemi, alle ipotesi, alle strategie, alle esperienze che quotidianamente si realizzano. Va intesa come un processo ricorsivo, in cui ogni ipotesi progettuale può essere rivista, adattata,

ripensata, in itinere, in relazione alle tracce lasciate dai bambini, alla lettura del contesto educativo e a processi di autovalutazione, operati dai gruppi di lavoro educativo.

Al centro del processo di progettazione vi è l'**osservazione, intesa come ricognizione continua sul contesto educativo**, al fine di rendere possibile: la lettura dei bisogni dei singoli bambini, l'intreccio delle relazioni e dei feed-back comunicativi, che i bambini stessi rimandano, all'interno di una ideale circolarità, in cui i percorsi della progettazione e le esperienze proposte ai bambini si "autocorreggono reciprocamente". L'insegnante che osserva o impara ad osservare le tracce dei bambini, soprattutto di chi lascia tracce labili o sembra non lasciarne affatto (A. Canevaro, 1976), opera una sorta di decentramento da sé e si apre all'attenzione per "l'imprevedibile", i "rumori", i "disturbi".

Progettare, perciò, significa, nello stile di ciascun gruppo di lavoro, porsi in un atteggiamento di ascolto ed osservazione del contesto relazionale, che ricerchi azioni educative non rigide, in modo da esplorare tutte le direzioni possibili, come di fatto fa il bambino nel suo faticoso ma dinamico percorso di crescita. In sostanza significa scegliere, costruire percorsi, piste, partendo dalla conoscenza del contesto, valorizzando le competenze individuali, in modo che sia rispettato il bambino nel suo personale percorso di crescita, garantendogli autonomia, in una pluralità di occasioni e la partecipazione attiva e costruttiva al progetto educativo stesso.

La distinzione tra progettazione educativa e progettazione didattica richiede che si ponga attenzione alla specificità dei due piani e, nello stesso tempo, alla loro necessaria integrazione.

Per tutte queste motivazioni, **la pratica della progettazione è trasversale** a tutte le tipologie di servizi, anche a quelli che prevedono la presenza dei genitori, nell'ambito educativo.

La progettazione educativa

Si configura come la carta pedagogica del servizio, esplicitandone le scelte valoriali, organizzative e pedagogiche; costituisce il quadro di riferimento per l'elaborazione di un piano di intervento a lungo e medio termine in sintonia con scelte intenzionali, calibrate sul contesto educativo di appartenenza. In altre parole si preoccupa di garantire la qualità del contenitore scolastico, di definire la trama del curriculum esplicito ed implicito di ogni servizio.

Gli oggetti specifici della progettazione educativa possono essere individuati su tre versanti (v. L. Guerra).

La struttura sociale riguarda la rete di relazioni, che si attivano dei servizi tra le sue diverse componenti; riguarda la definizione ed i modi della partecipazione, la costruzione di formule efficaci di collegialità ed integrazione e l'elaborazione del **patto pedagogico**.

La struttura culturale concerne le scelte che ogni servizio deve compiere al fine di darsi una riconoscibile identità formativa, in funzione della sua collocazione territoriale e della sua storia: l'integrazione del servizio, nel sistema formativo

locale, la costruzione di rapporti di continuità con gli altri servizi scolastici, l'elaborazione di modalità di documentazione dell'esperienze formative.

La struttura funzionale riguarda, infine, la determinazione di un contesto educativo, all'interno del quale rendere possibili le scelte organizzative della progettazione didattica: l'allestimento di spazi interessanti e rassicuranti, la definizione dei tempi, calibrata sui bisogni dei bambini, la scelta dei materiali, le buone pratiche educative.

Il patto pedagogico costituisce il perno della progettazione educativa: è quell'insieme di comportamenti e principi che sorreggono il clima educativo di ogni servizio. Si può definire come una sorta di "carta d'identità", fondamentale per rendere il gruppo sostegno della quotidianità. Mira ad **esplicitare** ed a definire, all'interno del gruppo degli insegnanti, lo stile di relazione e di approccio al modo di "fare scuola". Il lavoro educativo include il mondo delle emozioni, perché è forte nella relazione educativa il loro valore. Ricostruire il proprio stile educativo su basi consapevoli è per un gruppo di lavoro una sfida, in termini evolutivi e personali. E' un lavoro di autoanalisi che permette di scoprire tutti quei principi e regole, che sorreggono le buone pratiche e di renderle pensiero forte dell'agire educativo. Aiuta i gruppi ad "autoregolarsi" dal punto di vista metodologico e pedagogico e l'incontro con la diversità quotidiana costituisce uno stimolo ad interrogarsi sul modo di educare e a desiderare di "cambiare" se stessi, prima degli altri.

L'importanza di costruire il patto, attraverso il confronto, la condivisione, deriva dalla consapevolezza che l'identità non è solo necessaria a definire il passato, ma a vedere consapevolmente in avanti, verso il futuro. Affermare che il patto pedagogico guarda al futuro significa definirlo come uno strumento flessibile ed un elemento di qualità, insieme alla progettazione ed alla documentazione.

La progettazione didattica

E' la progettazione dei percorsi formativi (cognitivi, sociali, affettivi) che si svolgono nei servizi per l'infanzia e si configura come uno sfondo dinamico, flessibile e a breve termine, che favorisce il fare, ma anche l'essere, la sua costruzione, la scoperta, la conoscenza e lo scambio sociale, nel rispetto dei diversi stili cognitivi individuali. Una progettazione evolutiva e co-evolutiva, che include anche "cambiamenti" del contesto e degli adulti, aperta, costruita in progressione coerente con lo sviluppo del bambino, capace di sollecitare tutte le sue potenzialità, in una dimensione di globalità e fortemente riferita ai diversi campi di esperienza.

Una progettazione che pone al centro del progetto ogni singolo bambino, non riconoscendolo come oggetto del quotidiano agire attorno a lui, ma come soggetto autonomo in grado di elaborare una sua "scrittura personalizzata", capace di dare egli stesso significato alle sue esperienze.

In questo senso assume significato l'idea di "**canovaccio**" come modalità di elaborazione progettuale e didattica flessibile, frutto di un continuo e non precostituito lavoro di messa a punto sulle direzioni da prendere e sui significati dell'esperienza in corso.

“Il canovaccio si realizza nella pedagogia dell’ascolto , nell’essere attenti a cogliere le espressioni le direzioni di senso , la miriade di microazioni che creano il quotidiano e che cadono nel flusso dell’esistere senza lasciare tracce. Il canovaccio raccoglie queste tracce e le utilizza come carburante (contenuti, temi, argomenti, stili di comunicazione, modi di relazionarsi) per intessere un progetto”³³
*“La progettazione per sfondo integratore, a sua volta, **costruisce** una realtà motivante, dove diversi percorsi e le connessioni spaziali e temporali dei vissuti dei bambini si legano tra di loro, in un contesto dinamico, in cui il “collante” è un personaggio fantastico, una storia, un ambiente. Tale impostazione è basata su un procedere ancorato alla complessità dell’esperienza, perciò spesso modificato in itinere seguendo i processi che i bambini attivano ed i possibili sviluppi verso altre attività.”³⁴*

La progettazione educativa e didattica viene valorizzata attraverso la cura della sua stessa **visibilità**: è importante che le insegnanti dei servizi trovino strumenti di documentazione che consentano di renderla leggibile, alla portata delle famiglie, accattivante anche da un punto di vista grafico, per avvicinare i genitori e coinvolgerli da un punto di vista culturale, intorno al progetto educativo di ogni servizio.

La progettazione educativa e didattica costituisce anche lo snodo fondamentale della continuità fra servizi 0-3 anni e la scuola dell’infanzia, all’interno di finalità comuni di cura e promozione di crescita globale del bambino. Il nido in particolare ha mutuato alla scuola dell’infanzia l’attenzione per l’emotività, l’espressività corporea e le buone pratiche dell’ambientamento, alla base del benessere globale dei bambini e la scuola dell’infanzia, a sua volta, ha contribuito ad arricchire il nido, che non ha, per ragioni storiche, propri Orientamenti, ma una pratica educativa forte che ha superato, nel tempo, le codificazioni teoriche, con i **“campi di esperienza”**, che costituiscono “il serbatoio” di idee e direzioni per le proposte ai bambini. La base comune è l’idea di un **“curricolo”**, come percorso mirato allo sviluppo delle competenze, degli obiettivi di apprendimento posti dalle Indicazioni, a cui si rimanda.

In sintesi, ragionare in termini di progettazione “co-evolutiva” significa:

- ❖ avere in mente un’idea di bambino intero e globale,
- ❖ pensare al proprio servizio come un sistema aperto e complesso, una parte di una più ampia ecologia di vita,
- ❖ sviluppare una concezione dello sviluppo dell’identità come costruzione sociale,
- ❖ avere cura del contesto educativo,
- ❖ valorizzare il gioco,
- ❖ maturare un’ottica di sperimentazione e ricerca.

³³ v. M. Cervellati, *“Il viaggio. Il canovaccio: strumento concreto del progetto”* Rivista *“Bambini”* Settembre 1999.

³⁴ V. P. Zanelli, *“Autovalutazione come risorsa”* Edizione Junior 2004.

*“E’ una memoria di scarso valore ,
quella che lavora solo per il passato,
osservò la Regina”
L.Caroll*

La documentazione delle esperienze

Ogni itinerario che si dipana all’interno dei servizi educativi assume un autentico e pieno significato per i tutti i soggetti coinvolti, bambini, genitori, insegnanti, coordinatori, amministratori.. nella misura in cui trova spazi, modalità metodologie e tempi per essere portato alla luce, rievocato, riesaminato, ricostruito e reso patrimonio comune.

La documentazione delle esperienze è uno degli strumenti fondamentali del lavoro educativo, che non è semplicemente legato a circostanziate esperienze dei bambini, ma si pone come aspetto fondamentale della complessa attività di progettazione educativa.

I modi e gli strumenti della documentazione possono essere molti e tutti ugualmente validi, ma scegliere di fare documentazione significa evidenziare un bisogno personale o di un gruppo di trasmettere strategie di intervento, in un’ottica di trasferibilità delle esperienze e mettere in circolo informazioni, strumenti e strategie operative.

La necessità di comunicare ad altri il proprio modo di lavorare e le esperienze che si mettono in atto con i bambini, fornisce una precisa motivazione a pensare, ordinare e sistemare in termini chiari e i progetti, le iniziative, le sperimentazioni, da collocare in una memoria leggibile anche a distanza di molto tempo.

Questo “continuum” comunica una metodologia basata sulla ricerca, sull’esplorazione e sulla messa a punto continua, “ecologica” del lavoro educativo, nel rispetto dei contesti e delle identità e dei bisogni.

Documentare in modo non occasionale, ma seguendo un progetto (“per documentare dopo bisogna pensarci prima” v. B.Q. Borghi) può diventare il punto di forza, sul quale il gruppo di lavoro costruisce la propria capacità di riflessione collegiale sulle esperienze, nonché sulle scelte teoriche e metodologiche che ispirano le diverse attività proposte ai bambini.

L’importanza che la documentazione ha progressivamente assunto nella pratica educativa dei servizi educativi comunali corrisponde a due sostanziali e storici “passaggi” che hanno interessato, da un punto di vista teorico e metodologico, in modo diffuso, il mondo dei servizi: da un lato il superamento della concezione dell’insegnante carismatico, individualista, così tradizionalmente formato dalla scuola di base, per un insegnante “cooperativo”, che ha l’opportunità di crescere continuamente proprio attraverso la condivisione degli strumenti di lavoro e la visibilità delle proprie azioni educative. Dall’altro si è passati da una

“consuetudine” metodologica che esaltava il “prodotto” dei bambini, ad una pratica, che considera il prodotto, come il risultato di una serie di processi ed attività di enorme valore in quanto tali e per la costruzione del sapere e della conoscenza individuale, in un contesto di gruppo.

Sono tre le ragioni fondamentali a sostegno della documentazione:

- ❖ **Documentare per progettare** : ovvero per attivare un canale di ritorno di informazioni e riflessioni dalle esperienze al gruppo di lavoro degli insegnanti, all'interno di una ideale circolarità in cui i percorsi della progettazione e dell'esperienza trovano uno snodo fondamentale proprio nella documentazione, dalla quale scaturisce, come qualità emergente il progetto educativo di una sezione, di un servizio. Questa circolarità esprime flessibilità e provvisorietà del progetto stesso e ne assicura il carattere di “ricerca-azione”. La documentazione, quindi è un grande “mediatore” che facilita una lettura non soggettiva delle situazioni, aiutando a superare l'occasionalità e a valorizzare “l'occasione”, come ingrediente e risorsa fondamentale, offerta dai bambini.
- ❖ **Documentare per ricordare**: cioè per costruire una memoria esterna, pubblica, intersoggettiva delle esperienze (visibilità del processo educativo).. **e conservare la memoria delle esperienze vissute.** Attraverso la documentazione e l'archivio i servizi possono così costruirsi nel tempo un'identità propria che rispecchia gli adulti ed i bambini che li abitano, nutrendo la “memoria autobiografica” di questi ultimi, come fonte di apprendimento e ricchezza emotiva.
- **Documentare per spiegare**: ovvero per facilitare una autochiarificazione dell'azione educativa.
“ Aiutare a capire “ può significare nel contesto educativo costruire uno spazio di dialogo, di confronto con i genitori ed altri contesti educativi, di costruzione di una fiducia reciproca.

Quindi documentare per non perdere la memoria , per non far svanire il senso delle cose fatte e per poterci tornare sopra con spirito critico, per non svalutare le esperienze e per rileggere le cose da altre angolazioni, per potersi raccontare e riascoltare, perché anche il bambino, ma anche l'adulto possa rintracciare il proprio percorso e possa rivisitarlo con consapevolezza.

Ovviamente non tutto può essere, seppure in vario modo, documentato ed archiviato. Quando parliamo di documentazione come progetto, facciamo riferimento a scelte che gli insegnanti mettono in atto, ovvero di una vera e propria operazione di decisione preventiva e spesso collettiva, in fase di lavoro progettuale, “a tavolino” e tale da prefigurare, anche se a grandi linee, i diversi passaggi dell'esperienza e come questi potrebbero venire documentati (audiovisivi, prodotti dei bambini, documentazioni a parete ecc..).

Decidere prima le metodologie della documentazione non toglie nulla alla vivacità e freschezza del lavoro, alla possibilità di cambiare itinerario od interrompere un lavoro, se le risposte dei bambini suggeriscono altre strade.

Ci piace pensare anche la documentazione come un esercizio creativo che trasmette insieme ai contenuti anche il piacere di renderli comunicabili.

La documentazione educativa per essere efficace deve poter disporre di strumenti e metodologie diversificate e soprattutto deve tener conto, oltre che di obiettivi e contenuti del fatto che si rivolgono a dei **destinatari** precisi e diversi.

Modalità, linguaggi, strumenti, materiali utilizzati per la realizzazione delle documentazioni si dovranno modificare a seconda che ci si rivolga ai bambini, alle famiglie, ai dirigenti /coordinatori pedagogici, ai cittadini.. .

Anche l'insegnante è un destinatario, una sorta di committente di se stesso, perché è portatore di aspirazioni, desideri, passione... ed ha bisogno di tenerne conto, accanto alle esigenze, espresse dalle altre committenze, per una valorizzazione della propria intenzionalità e del proprio fare, attraverso la condivisione e lo scambio reciproco (soprattutto con i colleghi, ma anche con i genitori).

Strumenti di documentazione in uso:

“il quaderno personale”: attraverso un percorso e uno stile narrativo di tipo diaristico-biografico si ricostruisce la storia personale del bambino al nido, alla scuola dell'infanzia, al centro giochi..... Vengono documentate le routine quotidiane (v. il nido in modo particolare), che scandiscono la giornata, oppure l'accento è posto sulle esperienze, che vengono narrate, seguendo gli obiettivi, i contenuti, i progetti più forti della progettazione educativa-didattica. Questo tipo di documentazione è spesso corredato da fotografie. La sua lettura deve comunque esprimere un'idea di bambino globale, che apprende, proprio per la connessione fra sviluppo cognitivo ed emotivo-relazionale.

“La documentazione fotografica”: si tratta di uno strumento utilizzato in modo permanente; la progettazione di tale tipo di documentazione deve tener conto di un aspetto fondamentale:

- ❖ un'idea sociale del bambino, attivo ed autonomo, in un processo di conoscenza, come rielaborazione, evoluzione e costruzione di significati, a partire dai suoi interessi e propensioni.

“La cartella/scatola personale”: raccoglie i disegni, i materiali di lavoro di ogni bambino ed ha posto in ogni sezione; deve essere a portata di mano del bambino, per nutrire la sua volontà e la sua memoria.

“Le aree della documentazione permanente”: In alcune zone del servizio, fra le più frequentate dai genitori, (v. gli ingressi) sono organizzati spazi specifici, con “pannelli” che raccolgono una documentazione aggiornata del progetto educativo del servizio, l'organizzazione del contesto, ma anche le parole chiave più importanti, gli intenti, i valori, che muovono l'intenzionalità educativa. Si tratta di documentazioni importanti, rivolte alle famiglie e quindi il loro linguaggio e gli aspetti grafici devono esprimere accoglienza, familiarità, intersoggettività, appartenenza.

*“A proposito della continuità/discontinuità non solo è possibile
ma pedagogicamente necessario
dare loro significati diversi da quelli consueti,
tanto da prevedere e realizzare per essi una autentica dialettica”.*
P. Bertolini

La continuità'

Curare la continuità in un servizio per l'infanzia significa, per le insegnanti, progettare insieme, condividere proposte educative per i bambini e per le loro famiglie, confrontare stili educativi con altre realtà, ripensare al proprio per saperlo comunicare ed elaborare obiettivi comuni .

Il concetto di “continuità educativa” fa riferimento ad uno sviluppo e ad una crescita del bambino, da realizzarsi senza “salti macroscopici” : ogni momento formativo deve essere legittimato dal precedente, per ricercare successive ipotesi educative, che abbiano un significato. Inoltre continuità educativa non vuol dire solo organizzare iniziative per il “passaggio” da un ordine di scuola ad un altro, ma unire gli operatori dei vari ordini di scuola, per mettere in chiaro obiettivi e percorsi comuni a favore dei bambini ed allargare la continuità in una dimensione di territorio, con lo sguardo aperto alle risorse culturali di cui esso è portatore.

Lo scambio dei saperi e delle metodologie tra gli operatori dei diversi servizi, promuovono e favoriscono un passaggio dei bambini e delle loro famiglie, che sia sufficientemente “buono”.

Sul piano dell'esperienza pratica, vi sono modalità “storiche”, ampiamente diffuse, alcune da rafforzare:

- passaggio delle informazioni tra le insegnanti, che riguardano il bambino, ma anche il contesto educativo, nel quale il bambino è vissuto, quindi le proposte che il bambino ha avuto modo di sperimentare (informazioni desunte anche da documentazioni inerenti i progetti educativi-didattici, dall' “album personale” del bambino.).
- Scambi di esperienze tra i contesti interessati al passaggio (visite, feste), con l'obiettivo di quello di rendere più familiare al bambino la nuova scuola, abbassando le sue ansie e quelle della sua famiglia, sostenendo la sua curiosità e la tensione verso le novità.
- Collaborazione tra docenti delle diverse istituzioni educative, che prevedano la realizzazione di esperienze, percorsi educativi comuni e più sistematici (progetti ponte, progetti in parallelo, laboratori).
- Formazione comune delle insegnanti, per favorire la costruzione di percorsi condivisi, che implicano l'individuazione di strumenti e metodologie, ma soprattutto la condivisione dell'idea di bambino, degli obiettivi educativi e di progetti.

La continuità corre il rischio di essere interpretata, in modo univoco e rigido come “un procedere senza interruzioni e come un processo lineare, che si svolge cioè secondo una direzione ed un senso stabili e coerenti. Così la discontinuità è stata identificata come una sorta di interruzione di ciò che si sta facendo, sinonimo, quindi, di provvisorietà, saltuarietà, temporalità. In questo senso si è diffuso un giudizio di valore tale per cui la continuità equivarrebbe a positività e la discontinuità equivarrebbe a negatività... D’altro canto la nostra stessa identità si costruisce ponendoci in relazione con la diversità...ma nel contempo ...l'uomo ha anche bisogno di una certa continuità, quella che gli permette di riconoscersi... . Così a me pare che si debba pervenire ad un punto di vista nuovo, quello di prevedere una “dialettica fra continuità e discontinuità, ciò anche, se non in primo luogo, in educazione. Una dialettica di cui oggi abbiamo grande bisogno a fronte della sordità della nostra società verso tutto ciò che è discontinuo... . Allora, si tratta di non avere timore di porre i bambini ...di fronte all’imprevisto, al diverso..e di rinunciare a puntare sulla stabilità (intesa come assenza di mutamenti troppo accentuati e problematici), sulla sicurezza e sulla convergenza, come se queste fossero le autentiche garanzie per un soddisfacente sviluppo nella formazione individuale.”³⁵

Tutto il tempo è evolutivo. Non vi sono situazioni statiche; ogni esperienza effettuata offre qualcosa in più o qualcosa di diverso ed il cambiamento è continuo. In questo senso il cambiamento, che include anche la discontinuità, può essere inteso come un continuum permanente; si tratta di evoluzioni lente ed invisibili, ma non per questo meno importanti. Esistono dei momenti della vita, come ad esempio il passaggio da un grado scolastico all’altro, in cui ai cambiamenti viene impressa una accelerazione.

Il complesso intreccio di esperienze che riguardano lo sviluppo del bambino è, quindi, il punto di riferimento perché nido, servizi integrativi e sperimentali, scuola dell’infanzia e scuola primaria, si pongano in continuità, pur nel riconoscimento delle specificità e degli obiettivi di ciascun grado.

³⁵ v. P. Bertolini, “Elogio (a certe condizioni) della discontinuità” in *Encyclopaideia*, n. 6 – luglio/dicembre 1999, Ed. CLUEB, Bologna.

5.5 . LA CURA DEGLI OPERATORI E DELLA LORO PROFESSIONALITA'

Educare nella comunità'

Oggi nella scuola e nei servizi per l'infanzia chi svolge un compito formativo deve misurare la propria funzione in relazione a diversi obiettivi della educazione intesa come:

- processo in cui si apprende ad apprendere attraverso la elaborazione e l'acquisizione di strumenti di conoscenza per comprendere contesti naturali, sociali, culturali, antropologici),
- condivisione di regole del vivere e del convivere,
- comprensione e valorizzazione delle soggettività e delle differenze come percorso di costruzione della cittadinanza,
- alleanza educativa con le famiglie in una relazione che riconosca i rispettivi ruoli,
- compartecipazione ad una Comunità educante come assunzione di responsabilità educativa diffusa.

Le insegnanti in primo luogo, ma anche gli altri adulti coinvolti nel processo educativo (coordinatori, dade, atelieristi, famiglie) sono soggetti attivi di un processo di costruzione di senso assegnando significati capaci di "aprire orizzonti" nella vita quotidiana di ogni luogo educativo in cui si intrecciano:

- TEORIE (tante oggi di riferimento: ecologia sistemica, socio- costruttivismo, dell'ascolto, della relazione etc),
- BUONE PRATICHE derivanti da esperienze consolidate,
- TEMPI E RELAZIONI vissuti e compresi da adulti e bambini.

Operare nel sistema

Ogni intervento educativo è collocato ecologicamente in diversi sistemi che fra loro comunicano e si condizionano a vicenda. Così l'identità professionale dell'insegnante oggi, attraverso la competenza relazionale, costruisce ponti fra la dimensione didattico- educativa e quella istituzionale, fra quella relazionale con bambini, colleghi e famiglie all'interno del proprio servizio e quella sociale in un mondo connotato dalla complessità.

Oggi, nell'agire educativo, occorre sempre più avere la opportunità e la capacità di collocare le azioni in un contesto più ampio, avendo nella mente, la rete degli interventi in campo o da attivare che si allarga al territorio ed alle famiglie, alle altre istituzioni culturali e formative, ma anche sociali e sanitarie, alle diverse realtà associative ed aggregative .

Nella rete diviene ancora più importante il supporto ed il confronto nel gruppo per condividere esperienze, ottimizzare e rendere più efficaci gli interventi e le attività.

Il coordinamento pedagogico

Complessità, pluralità, confini sono parole chiave che indicano quante contaminazioni esistano fra le diverse funzioni del coordinamento pedagogico, che sta dentro a processi diversificati e mutevoli.

Il coordinamento pedagogico si trova all'incrocio di diverse organizzazioni, in una sorta di progressione non lineare dal microcoordinamento: del nido e della scuola, andando dal progetto didattico a quello educativo etc al macrocoordinamento: l'organizzazione come condizione di efficacia della propria attività, andando dal singolo servizio alla generalità, alla comunità, alla cultura dell'infanzia.

In questo passaggio dalla singolarità alla pluralità e complessità, vi è una esigenza di evoluzione di una professione per valorizzare l'integrazione di competenze, anche di altri soggetti oltre il mondo dei servizi, facendo interagire diverse azioni a favore dell'infanzia.

Il coordinamento pedagogico assume sempre più una funzione di regia, dalla lettura dei bisogni dentro ed attorno ai servizi, alla collaborazione con altri soggetti istituzionali e non per individuare referenti e processi coinvolti adottando in contemporanea uno sguardo attento ed approfondito, ma anche oltre i propri confini.

Confini che sono diversi essendo vari gli ambiti di intervento in cui si opera e che richiedono competenze :

educative e relazionali, istituzionali, territoriali (come capacità di leggere il territorio e di operarvi),

di connessione intra ed interistituzionale (come capacità di mettere insieme i diversi pezzi), dall'educativo al socio- sanitario, etc.,

funzionali e gestionali, programmatiche,

dove ciascuna di queste interagisce con le altre, in itinere le arricchisce e le modifica ed al contempo ne viene modificata.

Il coordinamento pedagogico nei servizi per l'infanzia

Diversi sono i riferimenti che aiutano i pedagogisti a leggere i bisogni dei servizi ed agire al contempo nella complessità: conoscere e stare dentro i servizi, conoscere il territorio per leggerne i bisogni ed integrarsi in esso con una propria progettualità, avere un aggiornamento permanente delle competenze tecniche, favorire il raccordo con la rete e con il sistema, promuovere il cambiamento, sottolineando sempre il punto di vista educativo nell'istituzione, ma anche nel rapporto interistituzionale e con la comunità.

In riferimento ai gruppi di lavoro delle scuole e dei nidi d'infanzia compito del coordinatore pedagogico è anche quello di sviluppare l'operatività nei gruppi di lavoro accompagnando sia la continuità che la discontinuità delle esperienze e sostenendo il cambiamento seguendo i processi nella loro complessità, con il riferimento preciso di uno sfondo - culturale, pedagogico, organizzativo, sociale.

Il coordinamento è un mediatore fra l'Istituzione ed i servizi, fra il Servizio in senso centrale e i servizi sul territorio, fra i servizi educativi e l'utenza, che è rappresentata dai cittadini piccoli, i bambini e le bambine, la comunità, le famiglie. La consapevolezza pedagogica, l'intenzionalità dell'agire pedagogico rispetto agli obiettivi, l'autonomia progettuale come elaborazione che trova spazio nella dimensione organizzativa sono prerogative dell'operato del coordinamento pedagogico.

Tali funzioni si esprimono nel sostegno all'azione degli educatori: è importante la cura, come coordinatori, nei confronti di chi svolge nella quotidianità compiti di cura, con un'azione di accompagnamento, che può avvenire dentro i servizi educativi, ma può trovare anche altre modalità di esprimersi, fra cui la formazione. Tale consapevolezza pedagogica diviene un riferimento preciso anche per il sistema di monitoraggio dei diversi servizi per la prima infanzia operanti sul territorio per individuare- attraverso il riconoscimento ed il rispetto di standard condivisi di qualità organizzativa e quindi educativa- obiettivi di miglioramento al fine di garantire adeguate ed omogenee opportunità di educazione e formazione per i bambini e le bambine della nostra città.

Il coordinatore pedagogico è anche un interlocutore importante per le famiglie, rappresentando per esse una ulteriore opportunità, rispetto alle insegnanti, di ascolto e confronto, di mediazione di interventi all'interno dei servizi, di messa in rete di progetti e processi di integrazione ed inclusione.

Una funzione quindi che richiama una realtà complessa, in quanto supera lo 0-6 ed agisce nel sociale, ma che sa stare pienamente dentro al "mondo dei servizi" per avere un confronto, una co-costruzione di azioni, di progetti e di significati, una condivisione con i singoli servizi.

Questo con lo sguardo proprio dello scambio e dell'arricchimento che avviene in sede "formativa", di incontri di gruppo, di supporto a progetti, portando i saperi, le ricerche, le esperienze e la voce di altri servizi e di altre realtà.

Gli strumenti di cura della professionalità

A chi opera professionalmente nell'educazione dei più piccoli – oggi prevalentemente donne - sono trasmessi da generazioni di educatrici – insegnanti e madri - gesti, memorie e pratiche di cura.

In questo intreccio di saperi formali ed informali si colloca la cura educativa, come capacità di avere il bambino/i nella mente nella sua/loro interezza.

La ricerca pedagogica degli ultimi decenni si è intrecciata con questi saperi e ne ha prodotti di nuovi, ancorati alle teorie della educazione, costruendo gli stili educativi e gli orizzonti di senso dei servizi per l'infanzia della nostra città.

Oggi l'integrazione e l'aggiornamento dinamico delle conoscenze e delle competenze fanno muovere verso la costruzione e ricostruzione di significati, verso la organizzazione e riorganizzazione dei contesti educativi.

In questa ottica la formazione, l'autoformazione, l'autovalutazione divengono sostegno alle risorse individuali ed ai saperi professionali nell'intreccio fra teorie e buone pratiche, fra competenze ed organizzazione.

*“La finalità della nostra scuola è di insegnare a ripensare il pensiero,
a de-sapere ciò che si sa e a dubitare del proprio stesso dubbio,
il che è l'unico modo di cominciare a credere in qualcosa.”
De Mairena*

La formazione

La formazione degli insegnanti deve essere legata alla quotidianità in modo non occasionale perché diventi garanzia di qualità ed orientata a promuovere una solida cultura dell'infanzia ed il benessere dei bambini nei luoghi della educazione.

Il sostegno formativo all'azione degli educatori pertanto diviene efficace se li aiuta a trasferire conoscenze e competenze su progetti di qualificazione e di cambiamento del proprio contesto.

In questo senso la formazione è un mediatore fra il mandato organizzativo dell'istituzione e la progettualità educativa dei servizi per l'infanzia con riferimento costante ad indicatori di qualità via via individuati per il buon funzionamento dei servizi stessi.

La formazione diviene una sorta di metacontesto in cui i diversi attori rileggono i singoli contesti, anche pensando ad una loro riorganizzazione, per costruire un'azione di ricerca e di cambiamento.

Oltre alle competenze di carattere disciplinare gli obiettivi della formazione sono:

- costruire percorsi educativi intenzionali espliciti da proporre nei servizi educativi con i bambini, i colleghi, le famiglie;
- sviluppare un'alta professionalità degli educatori fatta di consapevolezza ed identità;
- aumentare la comprensione del mondo dei bambini, dei loro linguaggi e della loro cultura, oggi soprattutto nella differenza delle culture, delle esperienze e delle abilità;
- sviluppare competenza comunicativo relazionale, valore trasversale ed essenziale della attività educativa, quale garanzia di attenzione al lavoro di cura. In questo stanno sia conoscenza che relazione con i bambini e con gli adulti: famiglie, ma anche le stesse insegnanti per costruire un solido patto pedagogico, un'alleanza educativa efficace;
- migliorare la qualità educativa dei servizi stessi attraverso un' attenzione alla organizzazione sempre più corrispondente al progetto pedagogico;
- approfondire tecniche e metodologie riferite ai diversi campi dell' esperienza infantile per la costruzione di contesti capaci di sollecitare bambine e bambini nei processi di apprendimento e di crescita.

Diverse possono essere le modalità di sviluppo della formazione, individuate a seconda delle esigenze specifiche e dei contenuti stessi: da incontri formativi con docenti esterni sui temi della professionalità legati alla relazione ed agli

approfondimenti disciplinari, agli scambi pedagogici fra diverse scuole o nidi del nostro territorio e con realtà di eccellenza per confrontare, modulare interventi e da cui mutuare stimoli. E ancora dagli Intergruppi condotti dal Coordinamento pedagogico su tematiche individuate come prioritarie per lo sviluppo di attività comuni nei servizi, ai gruppi di lavoro tematici, fino ai seminari di approfondimento condotti dal nostro e da altri enti.

La formazione, fin dalla progettazione, con una analisi della situazione di partenza (criticità e risorse dei servizi e rilevazione dei bisogni formativi degli operatori), deve lasciare spazio sempre ad una attenta verifica dei percorsi attivati e prevedere possibili eventuali riprogettazioni.

L'autoformazione,

La continua evoluzione delle esigenze educative e conseguentemente delle funzioni legate alla professionalità docente impongono un aggiornamento continuo delle competenze che la formazione istituzionale affronta permanentemente, lasciando ai singoli docenti una grande responsabilità in termini di partecipazione consapevole alle diverse opportunità formative. A questo si deve aggiungere una riflessione autonoma e continua sul proprio ruolo e le proprie funzioni con uno sguardo attento alla odierna complessità.

Un insegnante colto che dalla didattica, dalla pedagogia e dalla psicologia dell'età evolutiva sa allargare lo sguardo ai nuovi saperi che, come ci insegna E. Morin, oggi sono sempre più interdisciplinari e transdisciplinari. Un insegnante costantemente animato da curiosità ed attenzione a promuovere, per sé e per i bambini con cui opera, opportunità di approfondimento che, rifuggendo il rischio della iperspecializzazione, siano tese alla costruzione di una "intelligenza generale" che sola può comprendere ed affrontare la contemporaneità.

Un insegnante che adotta in contemporanea uno sguardo alto ma sa essere anche "consulente della quotidianità" individuando il GLE quale luogo di scambio e relazione, sede privilegiata della formazione e dell'autoformazione condivisa con colleghi ed altri operatori della scuola.

L'autovalutazione

La valutazione di un servizio educativo è un processo permanente di arricchimento e sviluppo per garantire una educazione di qualità, come esige oggi un sistema educativo ed istituzionale, rivolta ai bambini ed alle bambine, alle famiglie, alla comunità.

Un percorso di autovalutazione pertanto coinvolge i diversi operatori in un processo dinamico di misurazione del proprio intervento, di organizzazione e di riaggiustamento di attività, di miglioramento della qualità.

Tale qualità deve orientare processi di sviluppo e strategie educative, individuando modalità formative, canali di comunicazione ed informazione, coinvolgimento degli operatori scolastici, delle famiglie e della comunità educativa nel suo complesso.

La valutazione, al di là degli strumenti che nel corso degli anni sperimentalmente sono stati adottati, si evidenzia come un processo di carattere formativo e collegiale, condiviso fra i diversi attori coinvolti. L' impegno pertanto è volto a rivedere e misurare l'intervento educativo per un miglioramento costante e continuo della qualità del servizio e dei servizi sia attraverso azioni di carattere organizzativo che attraverso un consolidamento della professionalità docente delle stesse insegnanti che vi lavorano.

Un percorso di autovalutazione va sempre visto nella prospettiva della valutazione formativa finalizzata ad una più elevata efficacia delle diverse azioni previste in relazione ai bambini, alle famiglie, alla comunità. Questo " *ponendo l'accento sul processo di apprendimento attraverso il quale l'insegnante mette in atto modalità di auto-valutazione della propria pratica educativa, che divengono patrimonio condiviso e, a partire da ciò, concorre a costruire livelli sempre più adeguati e leggibili della qualità educativa*"³⁶

Il coordinamento pedagogico nella formazione e nella ricerca educativa

I coordinatori hanno un ruolo molto preciso nella formazione degli operatori, con un compito di organizzazione e di progettualità, attingendo a competenze diverse che affondano in una molteplicità di saperi ridefiniti costantemente e storicamente anche nell'evoluzione dei servizi.

I servizi cambiano: compito dei coordinatori è sapere passare, attraverso la lettura dei bisogni, alla individuazione di soluzioni ed alla costruzione di possibili risposte coinvolgendo in percorsi formativi, tesi all'acquisizione di consapevolezza e competenza, i diversi operatori.

Significativa pertanto la possibilità di costruire ed agire, anche in prima persona, attraverso incontri dedicati o all'interno degli stessi Gruppi di lavoro Educativo, percorsi formativi per gli educatori e gli altri operatori dei servizi per l'infanzia, per approfondire la riflessione sulle tematiche educative connesse ai compiti specifici ed al contesto.

In ambito formativo la integrazione delle esperienze e competenze, l'intreccio di sguardi e di parole, divengono fondamentali per sviluppare cambiamento e per dare risposte qualitativamente e educativamente positive ad interlocutori adulti e bambini che mutano ed all' interno di nuovi servizi con educatori chiamati ad assolvere compiti diversi.

I coordinatori inoltre devono sempre garantire il rapporto con la ricerca e con le sedi di produzione della cultura attraverso:

1. un rapporto con l'Università per rafforzare il legame con la ricerca finalizzata all'identità culturale e scientifica dei percorsi educativi e la professionalità di chi oggi è già dentro i servizi, ma anche di chi lo sarà nel futuro. In questo ambito significativa diviene l'accoglienza dei tirocinanti che, attraverso un percorso formativo assistito nei servizi, hanno l'opportunità di sperimentare operativamente

³⁶ cfr. Zanelli " *Autovalutazione come risorsa*" Ed. Junior 2006.

modalità di relazione ed insegnamento.

2. Un rapporto con la Regione ed altre Istituzioni per mantenere vivo ed aggiornato il legame con le norme istituzionali, gli obiettivi, le diverse esperienze ed i vari modelli educativi ed organizzativi.

3. La documentazione come ricerca culturale ed espressione di memoria, di identità, di capacità educative e didattiche, di progettualità dei singoli servizi e del Servizio;

4. Il confronto e la collaborazione con altre realtà in ambito provinciale, regionale ed oltre. In questo senso il Coordinamento Pedagogico Provinciale diviene una sede di riflessione e confronto, così come gli scambi con realtà di eccellenza divengono formativi e propulsori di innovazione e cambiamento.





Comune di Ravenna Istituzione Istruzione Infanzia

Presidente Consiglio di Amministrazione

Elettra Stamboulis

Consiglieri

Andrea Canevaro

Fabrizio Varesco

Direttore

Dianella Maroni

Dirigente Servizio Nidi e Scuole Infanzia

Laura Rossi

Dirigente U.O. Progetti e Qualificazione Pedagogica

Mirella Borghi

Coordinamento Pedagogico

Franca Romana Baravelli

Mariagrazia Bartolini

Giuditta Franchi

Marialuigia Muolo

Barbara Visani

Le dirigenti dei Servizi **Nidi e Scuole dell'Infanzia** e **Progetti e Qualificazione Pedagogica**, insieme alle coordinatrici pedagogiche, hanno curato la stesura delle diverse parti di questo progetto pedagogico.

Si ringraziano le insegnanti dei Nidi e delle Scuole dell'infanzia che hanno partecipato alla definizione del progetto, contribuendo, in diverse sedi, all' approfondimento delle tematiche contenute nella presente pubblicazione.