



COMUNE DI RAVENNA
MEDAGLIA D'ORO AL VALOR MILITARE
Area Infanzia Istruzione e Giovani
Servizio Nidi e Scuole dell'Infanzia

Il Progetto pedagogico dei servizi per l'infanzia 0-6 anni
del Comune di Ravenna

A cura del Coordinamento Pedagogico del Comune di Ravenna

**Il Progetto pedagogico dei servizi per l'infanzia 0-6 anni
del Comune di Ravenna**

A cura del Coordinamento Pedagogico del Comune di Ravenna

Note

In questa pubblicazione, nel rispetto delle pari opportunità:

- con i sostantivi “bambino”, “bambini” si intendono inclusi sia i bambini che le bambine;
- i termini riferiti alle figure professionali: insegnanti, educatore/educatrice, operatore/operatrice etc.. sono indicati con gli articoli e i sostantivi di genere femminile in base alla maggiore rappresentatività;
- con il sostantivo servizi per l'infanzia 0-6 anni si intendono i nidi, le scuole dell'infanzia, i poli gestiti direttamente dal Comune di Ravenna, sullo sfondo di una rete territoriale di servizi 0-6 anni, che comprende i nidi esternalizzati, convenzionati per posti bimbo, spazi bambini, i nidi privati, i servizi domiciliari e sperimentali.
- Le pedagogiste del Coordinamento Pedagogico del Comune di Ravenna hanno scritto collegialmente il progetto pedagogico: Baravelli Franca Romana, Franchi Giuditta, Lancellotti Marina, Muolo Maria Luigia, Pettinari Laura, Visani Barbara.

Parte Prima

I valori, gli intenti e le direzioni chiave del progetto pedagogico dei servizi per l'infanzia

1 Il Progetto pedagogico dei servizi per l'infanzia del Comune di Ravenna: il significato di un progetto unitario 0-6 anni

1.1 Premessa

Il progetto pedagogico dei servizi per l'infanzia del Comune di Ravenna, già nella sua prima versione del 2009, si è caratterizzato come un progetto 0-6 anni, cioè come progetto unitario, che si riconduce ad un'idea di **continuum formativo**, per tutti i bambini, che, dal nido alla scuola dell'infanzia, compiono un percorso di sviluppo e di maturazione globale, che si articola in contesti diversi e secondo esperienze e progettualità, che tengono conto delle età ed è connotato da finalità, che sono strettamente interconnesse.

Nido e scuola dell'infanzia si muovono nel contesto del diritto all'educazione, della cura e del benessere dei bambini, dello sviluppo delle loro potenzialità e competenze e della maturazione dell'autonomia, intesa come espressione di un percorso di definizione dell'identità personale, sia come consolidamento della stessa, in direzione di originalità ed in rapporto ad un ambiente sociale allargato, che comprende il rispetto ed il riconoscimento reciproco. Per entrambe le istituzioni educative gli ingredienti fondamentali per il compimento del percorso formativo dei bambini ed anche per la qualità complessiva dell'offerta educativa, sono la garanzia delle pari opportunità di educazione, nel rispetto di tutte le differenze, l'alleanza con le famiglie, mediante la valorizzazione di ruoli diversi, ma strettamente complementari ed il sostegno alla genitorialità ed alla conciliazione, come elemento di sinergia e crescita condivisa.

Le novità legislative degli ultimi anni¹ hanno definito un **sistema integrato di educazione** e di istruzione, che promuove la continuità del percorso educativo e scolastico, valorizzando i principi ed i valori sopra indicati e definendo anche diverse tipologie di servizi per l'infanzia, per la fascia di età 0-6 anni, oltre alla centralità della scuola dell'infanzia statale e paritaria, la quale assume una funzione strategica nel sistema educativo integrato, proprio anche in ragione della continuità, che lega come filo conduttore, l'identità, i significati e la progettualità che si dipanano dal nido, attraverso la scuola dell'infanzia, fino ad arrivare al primo ciclo di istruzione. In tale quadro il nido perde la sua storica marginalità, che a partire dalla legge istitutiva n. 1044 del 1971, è giunta fino ad oggi, essendo il nido relegato, con la legge n. 131/83, nell'ambito dei servizi a domanda individuale; come tale, quindi, è stata sempre debole la connotazione educativa, rispetto a quella sociale. Con il nuovo decreto e soprattutto con la delineazione di questo asse formativo unitario, 0-6 anni, si è ridato giusto valore educativo ad un servizio, che, di fatto, con la ricchezza e la significatività delle sue esperienze e della sua identità, maturata in oltre 40 anni di storia, ha contribuito persino a sviluppare, confermare, consolidare nuove teorie dello sviluppo, per quanto riguarda l'evoluzione del bambino in età 0-3 anni.

Il sistema educativo deve essere quindi un sistema aperto, in cui le interazioni sono vitali; un sistema che connette, che crea scambi, collegamenti, connessioni, non nella logica della linearità e dell'uniformità, ovvero dell'assenza di cambiamenti, ma dell'evoluzione continua, circolare e ricorsiva. Il riferimento allo sviluppo infantile può aiutare a comprendere questo passaggio cruciale: a questo proposito Wallon sottolinea come lo sviluppo del bambino debba intendersi come una sorta

1. Legge nazionale n.107/2016, "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e Decreto legislativo n.65/2017 Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai sei anni".

di "tatonnement", che richiama la spazialità: è cercare a tentoni, esplorando e trasformando gli errori in tentativi. Questo aspetto è particolarmente importante per la qualità dell'educazione (...). Possono cambiare gli obiettivi dell'educazione, cambiando il percorso educativo, che non può ritenersi credibile e adeguato alla realtà se mantiene una logica rettilinea ed una causalità semplice"²

La continuità comprende anche la discontinuità, che accoglie le differenze, oltre a quelle dell'età dei bambini e le microtransizioni, che, in un contesto di educazione ecologica, permettono di mettere a fuoco i progressi evolutivi ed i passaggi da un contesto all'altro, che favoriscono nuove opportunità, anche per il potere delle connessioni e l'acquisizione di nuove competenze ed abilità, che a loro volta hanno ripercussioni sulla complessità dello sviluppo, secondo una gradualità ed una circolarità, che comprende pause, retromarce, curve e rallentamenti.

La continuità corre spesso 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."³

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 e servizi per l'infanzia 0-3 anni nella loro varietà di tipologie, scuola dell'infanzia e scuola primaria, si pongano in continuità, pur nel riconoscimento delle specificità degli itinerari di sviluppo e dei traguardi e degli obiettivi educativi di ciascun grado.

Il nuovo progetto pedagogico dovrà, quindi, necessariamente articolarsi secondo questa visione, che già ci appartiene, valorizzando il patrimonio ideale e le buone pratiche, che contraddistinguono i servizi 0-6 del nostro territorio ed al tempo stesso introducendo elementi innovativi, che concorrano alla definizione di un progetto pedagogicamente moderno, punto di riferimento, insieme di linee guida per l'operatività quotidiana e la maturazione culturale e riflessiva dei gruppi di lavoro e degli insegnanti, di fronte ad una crescita esponenziale delle complessità socio-educative.

Ulteriore caratteristica del Progetto pedagogico dei servizi per l'infanzia del Comune di Ravenna, riguarda la sua identità e la sua struttura: secondo la definizione delle "linee guida sperimentali per la predisposizione del progetto pedagogico e della metodologia di valutazione nei servizi per la prima infanzia", a cura del gruppo tecnico regionale sul monitoraggio della qualità educativa,

2. A. Canevaro, "Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica", NIS, Roma 1983, pag.22

3. P. Bertolini, "Elogio (a certe condizioni) della discontinuità" in Encyclopaideia, n. 6 – luglio/dicembre 1999, Ed. CLUEB, Bologna.

coordinato dal prof. Antonio Gariboldi dell'Università di Modena e Reggio Emilia, *"un progetto pedagogico si definisce come il documento in cui si chiarisce l'identità e la fisionomia pedagogica di un insieme di servizi, declinandone gli orientamenti e gli intenti educativi di fondo ed esplicitandone le coordinate di indirizzo metodologico. Il progetto pedagogico rappresenta un documento di impegni con il territorio e un piano generale d'azione, contestualizzato e realizzabile, in cui sono precisate le finalità, i criteri e le modalità di organizzazione educativa"*.

Quindi valori, principi, finalità, riferimenti teorici generali ed orientamenti metodologici costituiscono il nucleo del progetto pedagogico, che deve necessariamente porsi come **patrimonio identitario dei servizi per l'infanzia rispetto alle famiglie, al territorio, alla comunità tutta** e come insieme di **linee guida imprescindibili per le insegnanti**, che in esse si riconoscono e che le praticano nella quotidianità.

Inoltre la definizione del progetto pedagogico, essendo calibrata sui servizi per l'infanzia 0-3 e mutuata anche per le scuole dell'infanzia, richiamando la metodologia della valutazione e dell'autovalutazione (nell'ottica dell'accreditamento per i nidi), aggancia necessariamente il tema della qualità del progetto pedagogico, che deve essere stabile e monitorata nel tempo e che promuove, orienta e sostiene la qualità stessa dei servizi, che si occupano direttamente dell'educazione e del benessere dei bambini e della costruzione dell'alleanza con le famiglie.

La terza caratteristica del progetto riguarda la metodologia di lavoro, propedeutica alla sua stesura; l'indice del progetto è stato costruito con un **metodo di confronto condiviso**, di scambio di idee, di proposte e di suggerimenti di contenuti e riferimenti teorici e metodologici, coinvolgendo un gruppo di insegnanti dei nidi e delle scuole dell'infanzia comunali, che hanno partecipato sulla base della motivazione a dare il proprio contributo. Metodo di confronto, integrazione delle competenze e delle esperienze e convergenza di diversi punti di vista, hanno, inoltre guidato il coordinamento pedagogico del Comune di Ravenna, che ha scritto collegialmente il progetto.

Da ultimo sono stati coinvolti anche i genitori dei Comitati di partecipazione dei servizi per l'infanzia, con le medesime finalità e la stessa metodologia di lavoro partecipata, per conoscere ed accogliere anche i punti di vista, le aspettative e le visioni delle famiglie, sui significati importanti ed essenziali di un progetto pedagogico, che deve sostenere una solida base valoriale e comunitaria ed orientare le scelte educative e le proposte didattiche.

Il progetto è articolato in due parti: la prima riprende il contesto socio-culturale, che rappresenta lo sfondo, in cui si colloca l'azione dei servizi per l'infanzia e le parole chiave, che esprimono i fondamenti pedagogici, le direzioni delle azioni educative e i contenuti, che caratterizzano in modo peculiare i nidi e le scuole dell'infanzia del Comune di Ravenna; **la seconda** parte presenta gli orientamenti pedagogici e metodologici, con la delineazione di metodi e strumenti, a cui fanno riferimento gli interventi educativi, le azioni quotidiane delle insegnanti, nei confronti dei bambini, delle famiglie, del territorio e delle colleghe del gruppo di lavoro, approfondendo e specificando modalità di lavoro, risorse operative e strumenti della professionalità docente.

1.2 La cura al centro del progetto pedagogico e snodo della responsabilità educativa

Il concetto di "cura", rappresenta il "filo rosso" che intreccia tutti i valori, gli intenti, gli orientamenti e le pratiche rappresentate nel nuovo progetto pedagogico, in continuità con quello precedente e costituisce il vero e proprio cardine del suo organigramma discorsivo.

Le esperienze educative del nido d'infanzia hanno consolidato l'idea della **primarietà della cura**, nel processo di formazione, contaminando anche il contesto della scuola dell'infanzia, ma in realtà, il concetto di cura fatica a far parte del paradigma pedagogico, poichè, pur riconoscendo, in generale, che le "scuole" che funzionano meglio sono quelle dove le insegnanti si prendono cura dei bambini, non è scontato il lavoro di traduzione simbolica e, quindi, di valorizzazione delle buone

pratiche di cura.

La psicanalisi lacaniana⁴ ci insegna che il desiderio di esserci e di divenire il proprio poter essere si realizza solo se nutrito dalla risposta del desiderio dell'altro. "Non è il semplice incontro con l'altro che ci rende umani, ma il sentirsi riconosciuti nello sguardo dell'altro: sapere che il mio desiderio dell'altro viene accolto e io posso stare nel suo sguardo, posso stare nella sua mente e, in certi casi posso stare nel suo cuore. Sentirsi nel cuore dell'altro, sentire che l'altro mi sta prendendo a cuore: è la definizione di Heidegger nel suo *Essere e tempo*: "prendermi a cuore l'altro non è nulla di sentimentale, ma una postura d'esserci che nutre l'essere dell'altro, il suo divenire, il suo desiderio"⁵. I bambini a scuola hanno bisogno di sentirsi nello sguardo desiderante dell'altro. "Quando si sentono accolti dallo sguardo desiderante dell'insegnante hanno il luogo dove stare, la loro anima diventa distesa e possono apprendere. Edith Stein, parla di "pensare col cuore": "c'è un modo di pensare, una ragione di tipo matematico, il logos mathematicos, che è fredda; ma c'è anche un logos diverso.. che è un logos spermatikos, cioè una ragione che è fertile, che fa nascere le cose, che fa sentire vivi. E' la ragione materna (M. Zambrano 1998), il pensare col cuore, che avvicina alla realtà. I bambini hanno bisogno di sentire "le ragioni del cuore", solo così potranno aprirsi a un apprendimento fecondo e significativo".⁶

Hans Jonas (1903-1993), filosofo tedesco⁷, propone come antidoto alla deriva del nostro tempo, dominato dalla paura di fronte ai rischi globali, che mettono in pericolo il futuro del genere umano, il passaggio dalla paura ad un'**etica della cura e della responsabilità**, di cui sottolinea la strettissima interconnessione ed evidenziando che l'atteggiamento e l'etica pedagogica devono avere carattere proattivo, di "passaggio all'azione".

"La responsabilità è la cura per un altro essere quando venga riconosciuta come dovere, diventando "apprensione" nel caso in cui venga minacciata la vulnerabilità di quell'essere. Ma la paura è già racchiusa potenzialmente nella questione originaria da cui ci si può immaginare scaturisca ogni responsabilità attiva: che cosa capiterà *a quell'essere, se io non* mi prendo cura di lui? Quanto più oscura risulta la risposta, tanto più nitidamente delineata è la responsabilità. Quanto più lontano nel futuro, quanto più distante dalle proprie gioie e dai propri dolori, quanto meno familiare è nel suo manifestarsi ciò che va temuto, tanto più la chiarezza dell'immaginazione e la sensibilità emotiva debbono essere mobilitate a quello scopo (...). Quando parliamo della paura che per natura fa parte della responsabilità, non intendiamo la paura che dissuade dall'azione, ma quella che esorta a compierla; intendiamo la paura per l'oggetto della responsabilità".⁸

Responsabilità come cura. Ma cosa vuol dire esattamente farsi carico dell'altro? "Vuol dire...non solo *pre-occuparsi* delle sue sorti, ma anche e, soprattutto, *occuparsene*, porvi attenzione, *prenderlo in cura*. Questo secondo aspetto resta indubbiamente in ombra, finché parliamo di "responsabilità", mentre emerge chiaramente se usiamo il termine "cura"..un termine che coniuga... il doppio significato di *apprensione e sollecitudine*".⁹ Cura e responsabilità come due significati che tendono a sovrapporsi, a sottolineare quell'aspetto *in più* rispetto alla preoccupazione per l'altro, che consiste, appunto nell'impegno concreto ed attivo dell'aver cura. Ciò significa anche misurare il concetto di responsabilità con l'ambito *concreto e operativo dell'esperienza*".

"L'etica della responsabilità chiama in causa la dimensione della "progettualità esistenziale"...mentre **l'etica della cura, articolata in cura di sé, degli altri, dell'ambiente**, allargata a tutta la biosfera, richiama il concetto di "antropoetica" (etica del genere umano), delineata da Edgar Morin (n.d.r. nell'opera "I sette saperi necessari all'educazione del futuro"), che

4. Cfr. M. Recalcati, "L'ora di lezione", Einaudi, Torino 2014

5. L. Mortari, "Cura ed educazione: oltre gli steccati", pag.14, in "Infanzia e oltre", a cura del Comitato scientifico nazionale per le Indicazioni del I ciclo, Tecnodid Ed., Napoli 2017, pag. 14.

6. Ibidem pag.14

7. Cfr. H. Jonas, "Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica", Einaudi, Torino 2009

8. Ibidem, Pag.97

9. E. Pulcini, "La cura del mondo. Paura e responsabilità nell'età globale", Bollati Boringhieri, Torino 2009, pgg. 223-251

ci esorta a percepirci come membri di un'unica specie, all'interno della medesima "terra-patria" e quindi a uscire dall'indifferenza e dall'egoismo tipici del nostro tempo per sentirci coinvolti in una comunità di destino che se porta con sé il rischio di catastrofe, ha anche al proprio interno la possibilità di costruire un'umanità differente e realmente umana".¹⁰

L'articolazione della dimensione della cura, suggerita da Hans Jonas ha delle potenzialità molto significative dal punto di vista educativo, a cui si intende dare rilievo orientativo, in questo progetto: insegnare al bambino la cura di sé stesso significa occuparsi della formazione della sua identità, favorendo la fiducia in sé, l'autostima e la capacità di autonomia, sia dal punto di vista fisico e corporeo, che emotivo e morale. Insegnare la cura degli altri, in un'epoca in cui la globalizzazione ha anche come implicazione "la privazione sensoriale del prossimo", indirizza l'impegno e l'intenzionalità educativa delle insegnanti verso la comprensione dell'altro, verso la condivisione e la solidarietà reciproca, per un benessere diffuso ed un senso di comunanza, che pongono basi per una educazione alla pace; infine la cura dell'ambiente, come finalità educativa apre lo sguardo dei bambini alla vastità del mondo, coltivando un senso di appartenenza e di rispetto per l'ambiente e la terra, che va oltre i propri confini esistenziali ed introduce un'idea di speranza per un futuro positivo, a cui ognuno di noi può contribuire attivamente e responsabilmente. Anche nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia, si fa riferimento alla necessità di stabilire "relazioni fra il microcosmo personale e il macrocosmo dell'umanità e del pianeta, che possono essere intese, in un duplice senso. Da un lato tutto ciò che accade nel mondo influenza la vita di ogni persona; dall'altro, ogni persona tiene nelle sue stesse mani una responsabilità unica e singolare nei confronti del futuro dell'umanità. La scuola può e deve educare a questa consapevolezza e a questa responsabilità i bambini e gli adolescenti in tutte le fasi della loro formazione"¹¹ Non a caso uno degli imperativi etici di Hans Jonas recita: "agisci in modo che le conseguenze delle tue azioni siano compatibili con la permanenza di un'autentica vita umana sulla terra".

Nel contesto dei servizi per l'infanzia "prendersi cura" significa, quindi, assumersi la responsabilità dell'altro, senza intrusioni e senza l'onnipotenza del modellamento educativo, **educare con cura è accompagnare piuttosto che precedere, è "far scaturire" piuttosto che "metter dentro", ovvero 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, in cui il bambino sperimenta nuovi modi di interagire con la realtà e con gli altri. 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.

Educare con cura è "prestare attenzione", cioè l'insegnante deve farsi guidare non da regole o saperi fissi, ma da una logica contestuale, che consente di aver cura di ogni bambino, nella sua unicità e singolarità, con attenzione e sensibilità per le differenze e la specificità della situazione dell'altro. Questa capacità di attenzione favorisce la *costruzione di una relazione educativa di prossimità*, che si traduce, innanzitutto nella preoccupazione di promuovere un ambiente relazionale, in cui l'altro si senta accolto ed oggetto di rispetto ed ascolto. Questa dislocazione di attenzione verso l'altro rappresenta la condizione necessaria, per comprendere il suo punto di vista e il suo modo di interpretare la situazione educativa, che sta vivendo. "Quando l'insegnante riesce ad approssimarsi al campo di elaborazione del significato dell'esperienza, che definisce l'orizzonte simbolico dell'altro e a comprendere il suo profilo cognitivo e affettivo, allora può modulare un

10. M. Contini, S. Demozzi, M. Fabbri, A. Tolomelli, "Deontologia pedagogica Riflessività e pratiche di resistenza", Franco Angeli Ed., Milano 2014, pag. 75.

11. "Le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione", Settembre 2012, pag.7

intervento educativo personalizzato sulle qualità d'essere dell'altro".¹²

"Educare con cura è ascoltare e parlare con parole pensate: ascolto ed empatia sono derivazioni dell'attenzione; "ascoltare un bambino, per un educatore significa essere capaci di ricevere il suo essere, senza giudicarlo prima con giudizi, che si innestano automaticamente, mentre il bambino parla. I bambini sono così capaci di vedere, che capiscono dallo sguardo se noi già li stiamo giudicando e, non più liberi, aggiustano il loro pensiero e le loro risposte a seconda del modo con cui noi li ascoltiamo. Ascoltare è lasciare essere l'altro. C'è bisogno di parole per educare, ma le parole buone sono solo quelle che nascono da un ascolto profondo e attento. Solo così l'educatore ci sarà con una parola viva e germinale. (...) Per educare con cura è indispensabile la capacità di sentire l'altro, ...di lasciare il proprio essere vibrare dal sentire la qualità del vissuto dell'altro, (...) entrando in uno stato di risonanza emotiva (...), che mette l'altro nella condizione di *sentirsi sentito*. *Educare con cura è delicatezza:* delicatezza nel trattare il corpo del bambino e nell'entrare in contatto con la sua dimensione spirituale; toccare ed avvicinare il bambino senza mai dominarlo, condividere pensieri senza mai imporre il proprio come verità. Agire con delicatezza richiede il trovare la parola giusta, prendendosi tempo, anche il tempo del silenzio ed aver cura delle parole, perchè nella relazione possano essere generative di spazi di respiro".¹³

Educare con cura ed all'insegna della responsabilità adulta, significa tenere come punti di riferimento i seguenti fondamenti, che il progetto svilupperà, in senso trasversale, sia dal punto di vista valoriale, che dal punto di vista degli orientamenti per le buone pratiche quotidiane:

- **il rispetto dei bambini 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:** bisogni, genere, cultura, come lenti 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, promuovendo una diffusa convivialità relazionale, una genitorialità sempre più consapevole e l'assunzione di una vera e propria responsabilità educativa da parte della comunità.

Tali principi, a loro volta fondano i percorsi che l'intervento educativo deve necessariamente esplorare, alla luce della complessità stessa dell'educazione:

- **la maturazione dell'identità:** non legata allo sviluppo "spontaneo" della persona, ma determinata fortemente 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

12. L. Mortari, op. cit., pag. 15

13. Ibidem pag.17

realtà, come coscienza delle differenze fra sé ed il mondo esterno. Nell'epoca della liquidità e della globalizzazione, agire a favore di identità stabili ed aperte alla socialità è molto importante; significa operare per la costruzione di un senso di sé, come parte attiva di una comunità sociale, in cui matura anche un valore di **cittadinanza**.

- **Un processo educativo che cura la globalità del bambino** e che mette al centro l'individuo e la cura per la sua interiorità, nella dimensione emotiva e spirituale, riconoscendo il rischio di uno sbilanciamento di attenzione sulla dimensione cognitiva dello sviluppo. 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 e delle sue emozioni, 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 dei "cento linguaggi" e delle molteplici intelligenze dei bambini, per lo sviluppo delle competenze e per la lettura 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 artistiche, iconiche (il lasciare tracce di sé), logiche, matematiche e sonore, contro le massicce forme di "inquinamento" sonoro, tecnologico 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.

2. Il diritto dei bambini all'educazione

2.1 Il '900 epoca generativa di diritti: la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza

Nel lontano 8 marzo 1989, a Ginevra, la Commissione per i diritti umani ha adottato all'unanimità la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, che il 20 novembre dello stesso anno è stata approvata dall'Assemblea generale dell'ONU; un testo di 54 articoli che sancisce il riconoscimento, a livello internazionale, dei bambini e degli adolescenti, come portatori di diritti, sia individuali, che sociali. Questo documento rappresenta il vero spartiacque, che sancisce la titolarità dei diritti dei bambini, a prescindere dagli adulti, che si occupano di loro ed il percorso che ha portato alla stesura e all'approvazione della convenzione non è stato facile, nè veloce; già nel 1924 con la dichiarazione di Ginevra si fa riferimento a due concetti fondamentali, concentrati in 5 articoli: il concetto dello stato di "bisogno" del bambino e la necessità di mettere tali bisogni al centro di ogni buon sistema educativo. E' del 1942 la Carta dell'infanzia, dove si fa riferimento all'apprendistato e all'educazione familiare, mentre nel 1948 viene redatta la Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo, nella quale, si trova espresso un progetto pedagogico, fondato su un'idea di educazione alla comprensione, alla tolleranza, all'amicizia fra i popoli, al rispetto delle libertà e dell'ordine democratico. Per tutto il '900 si è dipanato un processo generativo di diritti, che ha compreso la liberazione continua di nuove individualità, nuove soggettività e nuovi gruppi: è il soggetto che diventa il fondamento dei diritti ed è al soggetto che va riportata la responsabilità di affermarli. I diritti hanno evidenziato un carattere dinamico e non appartengono più alla natura, ma alla storia, fondando, con la loro rete di doveri e responsabilità, il vivere sociale.

Così, accanto ai vecchi diritti (l'affermazione dei primi risale alla Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino del 1789) ne sono cresciuti altri, fra questi, i diritti dei bambini e delle bambine, che hanno acquisito poi anche una connotazione universalistica, diventando i diritti allo sviluppo, alla pace, ad un ambiente sano, alla solidarietà, all'istruzione ecc.. In questo contesto, la Convenzione riconosce ai bambini ed agli adolescenti, fra i diritti sociali, il diritto all'*educazione* e, quando parla di diritto alla vita, non si limita al piano della sopravvivenza, ma indica il *diritto allo sviluppo*.

"Conferisce al bambino..., diritti di cittadinanza che lo rendono membro effettivo della comunità di riferimento, la quale non è soltanto chiamata a riconoscere e rispettare tali diritti, ma anche a impegnarsi dal punto di vista educativo, affinché essi possano concretamente e consapevolmente essere fruiti dal bambino"¹⁴, da tutti i bambini e le bambine, autoctoni o stranieri, ricchi o poveri, sani o malati".

Il nostro paese ha reso esecutiva la Convenzione, a partire dal 1991, con la legge n.176 del 27 maggio, nella quale si legge che l'obiettivo primario è quello di "favorire la promozione dei diritti, della qualità della vita, dello sviluppo, la realizzazione individuale e la socializzazione dell'infanzia e dell'adolescenza", in assonanza con l'art. 3 della Costituzione italiana, che afferma: "tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali".

La Convenzione ha il merito di una vera e propria rivoluzione copernicana, rispetto alla rappresentazione dell'infanzia, sotto due punti di vista assolutamente rilevanti sul piano educativo: innanzitutto l'infanzia stessa non viene trattata più come un'astrazione, ma vista nella sua concretezza e vitalità e il bambino viene rappresentato, come un essere sociale del tutto nuovo, giuridicamente e socialmente paritario all'adulto, soggetto di diritti equivalenti (non "minori"), in quanto ritenuto capace di interagire attivamente con esso (paradigma relazionale) e con la realtà, in grado di trasformarla e di darle senso, seppure – e questo è il secondo punto importante –

14. E. Macinai, "L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici e scenari globali ed emergenze educative", ETS, Livorno 2006, pag.72, in M. Contini, S. Demozzi, M. Fabbri, A. Tolomelli, "Deontologia pedagogica Riflessività e pratiche di resistenza", F. Angeli Ed., Milano 2014, pag.39

psicologicamente e culturalmente differente, rispetto all'adulto stesso, a cui è demandato il riconoscimento della sua attuale condizione di portatore naturale di quei diritti.

I bambini e gli adolescenti non sono quindi "futuri adulti", ma il loro valore deve essere riconducibile ed identificabile nella loro identità effettuale (nel qui ed ora). Per i bambini e gli adolescenti, quindi, il futuro è adesso. Ciò rappresenta un richiamo molto forte alla **responsabilità adulta, all'impegno etico, volto al rispetto dei diritti riconosciuti ai bambini**; le "Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione", nella parte dedicata alla descrizione del nuovo scenario, in cui si colloca ed agisce la scuola, recitano: "la piena attuazione del riconoscimento e della garanzia della libertà e dell'uguaglianza (art. 2 e 3 della Costituzione italiana), nel rispetto delle differenze di tutti e dell'identità di ciascuno, richiede, oggi, in modo ancora più attento e mirato, l'impegno dei docenti e di tutti gli operatori della scuola, con particolare attenzione alla disabilità e ad ogni fragilità, ma altresì la collaborazione delle formazioni sociali, in una nuova dimensione di integrazione fra scuola e territorio, per far sì che ognuno possa "svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale e spirituale della società (articolo 4 della Costituzione)".¹⁵

Nell'applicazione dei diritti si registra, però, un incolmabile **divario fra teoria e prassi**.

Gli anni trascorsi dalla storica data dell'approvazione della Convenzione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, non sono stati sufficienti per dare soluzioni ai molti problemi, che rendono difficile o davvero drammatica la condizione infantile nella maggior parte dei paesi del mondo (denutrizione, malattie, sfruttamento, analfabetismo..), compresi i cosiddetti paesi occidentali, industrializzati, in cui accanto ad una indiscutibile migliore qualità della vita dei bambini si manifestano forme di violenza, di abuso, di povertà e svantaggio socio-culturale, fino ad arrivare ad un vero e proprio fenomeno di "scomparsa dell'infanzia".

Vi sono, quindi, due panorami contrapposti: quello delle violazioni sistematiche dei diritti e quello della tutela e della difesa appassionata degli stessi; due piani di realtà, due mondi che parlano linguaggi diversi fino all'estraneità, che però si incontrano nelle strade delle nostre città, negli schermi delle nostre case e rispetto ai quali è impellente la necessità di stabilire un dialogo.

L'aspetto che oggi prevale come atteggiamento nei confronti dell'infanzia è senza dubbio l'ambivalenza; un'ambivalenza di percezioni, sentimenti, comportamenti, che non sempre viene risolta, piuttosto risulta mascherata e che i bambini soffrono. Dove c'è ambivalenza nei confronti dei bambini, c'è sostanzialmente ipocrisia, che rende la cultura dell'infanzia un'astrazione e toglie creatività e comprensione alla relazione quotidiana con i bambini stessi.

2.2 I servizi educativi 0-6 anni, luoghi di rispetto dei diritti e di promozione della cultura dell'infanzia

I Servizi per l'Infanzia del Comune di Ravenna, accolgono con pienezza e continuità lo spirito ed i valori della Convenzione internazionale e si fondano sul riconoscimento e sull'affermazione concreta e continua dei bambini, come soggetti di diritti sia sociali che individuali, persone attive ed autonome, riconosciuti, ciascuno nelle proprie originalità, con proprie 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 ad un **bambino "intero, globale"**, 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 componenti, con un movimento di relazioni circolari, ricorsive, "a spirale", sullo sfondo di una complessità ecologica di variabili sociali, culturali ed economiche.

15. "Le indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione", settembre 2012, pag.4

I servizi per l'infanzia, intesi come sistemi complessi ed aperti, si fondano su valori fondamentali, quali **l'accoglienza di tutti i bambini, senza alcuna distinzione di sesso, religione, etnia e gruppo sociale e di nazionalità straniera o apolide, favorendo l'inserimento di bambini disabili o in situazione di svantaggio sociale e culturale e proponendo l'interculturalità..**¹⁶, **insieme alla promozione dell'idea di bambino originale, uguale e diverso e dell'alleanza con le famiglie**, affiancandole e sostenendole nello svolgimento delle loro funzioni di tutela, di educazione e di relazione, 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 ed al rispetto per i bambini.

Di conseguenza l'azione educativa, anche in linea con le Indicazioni per la scuola dell'infanzia del 2012, che si possono allargare, da un punto di vista valoriale, 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, religiosi. Tener conto di tutte le dimensioni del bambino è costruire un'educazione ed un contesto, capace di far fare esperienza, ovvero di sperimentare il significato profondo di ciò che accade, di ciò che forma i bambini come persone. (John Dewey 1938)

Nelle Indicazioni si fa espressamente riferimento alla "centralità della persona": "le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione (...)". In questa prospettiva i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici, non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato."¹⁷

2.2.1 Una deontologia pedagogica della cura e della responsabilità: "fare spazio al possibile per tutti, non uno di meno"

"E' quasi ovvio (si spera) che chi ha responsabilità educative non discrimini i propri interlocutori in base alle tante "diversità-dati di fatto" che li caratterizzano, ma ricordiamoci la celebre affermazione della professoressa, riportata da Don Milani "per me gli allievi son tutti uguali, figli di pastori o figli del dottore e li tratto tutti nello stesso modo". La risposta, altrettanto celebre fu che "non c'è cosa più ingiusta del fare parti uguali per chi è disuguale"! Ciò "significa che non basta non discriminare, non basta accettare tutti con le loro diversità (perchè le diversità sono profondamente "disuguali"): limitarsi ad accettarli diversi, quando le diversità risultano penalizzanti, può voler dire accettarli e lasciarli nella loro condizione di discriminati"¹⁸.

La prospettiva del problematicismo pedagogico¹⁹ indica come obiettivo fondamentale dell'educazione, la promozione nei soggetti di una progettualità esistenziale, di una volontà/impegno a essere, almeno in parte del proprio esistere, non limitandosi a percorrere strade delineate od imposte da altri. Tutto ciò è proponibile perchè l'orizzonte è quello del *possibile*, non come riferimento alla buona sorte, ma come direzione di impegno, come espressione di una deontologia pedagogica.

"La proposta **"fare spazio al possibile per tutti, nessuno escluso"**, indica una promozione del possibile e un'apertura di spazi esistenziali, in termini metodologici: non indica la strada da

16. Legge regionale 25 novembre 2016, n.19, Servizi educativi per la prima infanzia. Abrogazione della legge regionale n.1 del 10 gennaio 2000, art.6

17. Op. cit. pag. 5

18. M. Contini, S. Demozzi, M. Fabbri, A. Tolomelli, "Deontologia pedagogica Riflessività e pratiche di resistenza", F. Angeli Ed., Milano 2014, pag.37

19. cfr. G.M. Bertin, "Educazione alla ragione", Armando, Roma 1968

percorrere, bensì l'esigenza che più strade siano intravedibili e percorribili. Da tutti, nessuno escluso²⁰. Per tutti il possibile deve essere possibile, significa che per tutti bisogna promuovere la tensione/capacità di tendere a realizzare se stessi.

Il richiamo costante ai Diritti, deve essere, quindi accompagnato, dentro i servizi per l'infanzia, da condizioni di realizzabilità e da una capacità delle insegnanti di "resistenza", come impegno a promuovere una riforma del pensiero, che richiede tempi lunghi da dedicare alla riflessione, allo studio, all'elaborazione di nuovi repertori di conoscenza e di esperienza, oltre alla costanza dell'impegno, alla "passione educativa" ed al "coraggio dell'utopia".

"La deontologia pedagogica si nutre di riflessività, si dà solo se connessa ed intrecciata alla riflessività, intesa come insieme di saperi multidisciplinari, di competenze comunicativo-relazionali, di consapevolezza critica di sé e dei propri occhiali - e dell'impegno etico che vi è implicito - che richiediamo a ciascuno di noi impegnato in versanti educativi. All'esercizio di un interrogare, interrogarsi che significa disponibilità al feedback, al confronto, al cambiamento di prospettiva e di direzione di marcia (...)"²¹

Alla base, quindi, di una cultura che tenga conto del rispetto dei diritti dell'infanzia, occorre una riforma del pensiero, che coinvolga, in primis, proprio coloro che quotidianamente lavorano con i bambini, andando oltre le cristallizzazioni delle rappresentazioni socio-culturali ed i condizionamenti esercitati dai mass-media, più interessati a favorire conflitti, che l'esercizio della riflessione e del confronto e mettendosi dalla parte di chi è "**scarto**"²²(non solo le categorie di pensiero e di soggetti più prevedibili, ma anche chi, per svariate ragioni, si trova in condizione di svantaggio – i nuovi poveri, gli immigrati, gli stessi giovani).

Infine, rendere i Diritti realmente praticabili nei servizi per l'infanzia, significa anche "tenere insieme", come afferma E. Morin, ciò che solitamente insieme non sta: *tenere insieme* e cioè far comunicare, collaborare, addirittura "alleare", il riflettere con l'agire e viceversa, nonchè soggetti, organismi e istituzioni, che spesso svolgono le loro funzioni in condizioni di grande separatezza ed incomunicabilità.

2.3 La rete di servizi per l'infanzia a sostegno del diritto all'educazione

I servizi per l'infanzia operano quotidianamente, in senso ecologico, in collaborazione con diversi interlocutori, che in vario modo e a vario titolo, ruotano intorno al mondo dell'infanzia, percorrendo molteplici direzioni: una di queste è connessa, in riferimento ai nidi ed in generale ai servizi educativi 0-3 anni, all'ampliamento quantitativo dell'offerta, ma anche fortemente alla promozione ed al consolidamento degli aspetti di qualità, di sviluppo e di crescita dell'intera comunità, di affermazione dei Diritti, pur in un contesto di attenzione e razionalizzazione delle risorse economiche necessarie. 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); accompagnata e guidata da accordi, convenzioni, patti, che favoriscono la coesione del sistema ed 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 e ad un'idea di *qualità*, promossa, accertata, monitorata e condivisa, con standard, che non tendono al minimo, ma all'eccellenza, quali indicatori di cura, di benessere diffuso e di sviluppo globale dei bambini e del contesto.

20. M. Contini, S. Demozzi, M. Fabbri, A. Tolomelli, "Deontologia pedagogica Riflessività e pratiche di resistenza", F. Angeli Ed., Milano 2014, pag.38

21. Ibidem pag.41-43

22. M. Contini, "Elogio dello scarto e della resistenza". Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione, CLUEB, Bologna 2009

Nel nostro territorio, 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, o semplicemente privati, autorizzati al funzionamento; servizi integrativi quali gli spazi bambini ed i centri per bambini e famiglie; servizi domiciliari, servizi sperimentali, poli per l'infanzia (servizi educativi 0-6 anni, in continuità).

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, 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 percorsi di formazione comune.

In questo periodo storico, l'elemento di coesione più forte delle parti dinamiche della rete dei servizi 0-6 anni è rappresentata dal **decreto legislativo n. 65/2017**, che, pur incentrando lo snodo del percorso curricolare e formativo 0-6 anni nella scuola dell'infanzia, promuove il carattere unitario ed organico del cammino educativo del bambino, secondo un continuum di obiettivi, proposte, opportunità e riconosce al nido ed ai servizi integrativi 0-3 anni, un valore educativo, espresso dalla storia concreta del nido, ma non altrettanto dalla legge nazionale, che nel 1971 l'aveva istituito. Nel decreto n. 65, viene, specificatamente, definito, il sistema integrato di educazione e di istruzione, che è costituito dai servizi educativi per l'infanzia (nidi e micronidi, sezioni primavera, servizi integrativi, spazi gioco, centri per bambini e famiglie, servizi educativi in contesto domiciliare) e dalla scuola dell'infanzia, che assume una funzione strategica nel sistema integrato di educazione e di istruzione, operando in continuità. **I poli per l'infanzia**, così come descritti all'art.3 del Decreto n.65/2017, sono servizi che accolgono bambini in età 0-6 anni, nei confronti dei quali è rivolta fortemente l'attenzione e l'intenzionalità politica costruttiva del Comune di Ravenna, poiché rappresentano la sintesi valoriale, pedagogica, strutturale della continuità ed unitarietà del percorso formativo, rivolto ai bambini, in età 0-6 anni. In specifico, nel decreto si legge: "i poli per l'infanzia accolgono in un unico plesso o in edifici vicini, più strutture di educazione e di istruzione per bambine e bambini fino a sei anni di età, nel quadro di uno stesso percorso educativo, in considerazione dell'età e nel rispetto dei tempi e degli stili di apprendimento di ciascuno. Si caratterizzano quali laboratori permanenti di ricerca, innovazione, partecipazione e apertura al territorio, anche al fine di favorire la massima flessibilità e diversificazione per il miglior utilizzo delle risorse, condividendo servizi generali, spazi collettivi e risorse professionali."

Continuità ed armonicità delle proposte educative 0-6 anni, unicità del coordinamento pedagogico, modalità di partecipazione delle famiglie condivise, articolazione 0-6 del gruppo di lavoro educativo, cura delle azioni di documentazione e continuità, per favorire i momenti di passaggio, possono intendersi come caratteristiche costitutive di un progetto pedagogico 0-6 anni, riferito ai poli per l'infanzia, presenti nel territorio, da sperimentare.

Oltre quarant'anni di cultura educativa ravennate, volta al raccordo, alla costruzione di una rete socio-educativa ed alla continuità, come percorso valoriale e di buone pratiche, hanno consentito quindi di:

- programmare, gestire e sviluppare i servizi educativi scolastici e formativi del territorio comunale, nell'ottica dell'affermazione continua e della valorizzazione dei *diritti* dei bambini 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, in grado di diffondere e rafforzare la cultura dell'infanzia e dei diritti, più che mai bisognosa di progetto e di cura;

- 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, al centro del quale vi sono i bambini ed i ragazzi;
- favorire la ricerca educativa, la sua documentazione e diffusione, in collegamento con Università, centri di ricerca, istituzioni scolastiche, in ottemperanza alla legge n.107/2016, attraverso collaborazioni, scambi, confronti, esperienze formative di tirocinio e di alternanza scuola-lavoro e partenariati a livello nazionale ed internazionale.

3. I nuovi scenari dell'educazione: l'epoca delle passioni tristi e la sfida della complessità

Non si può parlare dei servizi per l'infanzia, col proprio universo umano e sociale, costituito dalle famiglie, i bambini, le insegnanti e tutti coloro che contribuiscono alla cura ed alla loro funzionalità socio-educativa-organizzativa, senza far riferimento al contesto in cui sono, oggi, profondamente immersi, senza richiamare quella particolare prospettiva chiamata **complessità**, che si collega a processi di cambiamento incessanti, che rappresentano la connotazione più forte della società attuale.

Nel nostro tempo, per effetto della globalizzazione, 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, all'insegna di una sostanziale "liquidità", individui, gruppi, identità.

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, rispetto alle quali, appare fondamentale il ruolo dell'educazione ed il contesto dei servizi educativi.

La nostra epoca è, inoltre, fortemente condizionata da quello che risulta essere un vero e proprio spirito del tempo, un paradigma dominante che è stato definito recentemente come "economicismo"²³, in cui i principi dell'economia moderna, neoliberalista, hanno varcato i confini disciplinari, influenzando la società nel suo insieme e la cultura diffusa, orientando comportamenti e stili di vita, sostituendo le ideologie dell'umanesimo del '900, con pseudovalori, definiti su base utilitaristica, quali: il consumo, il successo ad ogni costo, l'idolatria del denaro, la quantificazione a discapito della qualità, la competizione, il condizionamento del bene comune al bene dei singoli.

La complessità, come chiave di lettura della realtà, che influenza così profondamente le relazioni umane, determinando, ecologicamente, cambiamenti continui sugli individui, sulle famiglie, sui loro stili e tempi di vita e sugli stessi servizi per l'infanzia, ora appare ulteriormente complicata dal "**declino**", come **dimensione di crisi globale**, che tocca tutto il mondo occidentale, industrializzato. Una crisi che è effetto della stessa globalizzazione e di sfide moderne, nuove, che non sappiamo affrontare.

La globalizzazione non è soltanto un epocale evento economico, ma anche uno "sconvolgimento

23. M. Contini, S. Demozzi, M.Fabbri, A.Tolomelli, "Deontologia pedagogica", Franco Angeli Ed., Milano 2014, pgg. 48-49.

morale", che ha come conseguenze, per gli individui, sia la percezione di partecipare ad un'unica umanità, (mondo come "villaggio globale"), sia "la privazione sensoriale del prossimo": il prevalere del narcisismo, dell'individualismo e dell'indifferenza, le difficoltà che la contaminazione pone, porta gli individui a ritrarsi in un proprio spazio immunitario, illusorio ("Life is now"). Ne deriva un'inquietudine, un'apatia ed un'insicurezza verso il futuro, che abbassa le speranze e produce nuovi malesseri (aggravati da senso di precarietà economica, del lavoro, da nuove e vaste povertà, dall'aumento delle diseguaglianze e dalla crisi delle opportunità per le nuove generazioni).

La fede nel futuro, come visione progettuale, che ha accompagnato ampiamente lo sviluppo della società moderna, per oltre due secoli, dal '700, fino al '900, affiancata dall'idea di progresso come costante miglioramento della vita umana, è stata sostituita dalla paura del futuro. I diversi contesti familiari, culturali, sociali, che, connettendosi, danno vita al villaggio globale, sono attraversati da un senso pervasivo di impotenza, di tristezza ed incertezza, che induce i singoli a rinchiudersi in sé stessi e a vivere il mondo come una minaccia e ciò comporta conseguenze anche per i bambini, che corrono il rischio di "ammalarsi delle cosiddette "passioni tristi"²⁴, quelle stesse che affliggono il mondo degli adulti, le loro emozioni e i loro pensieri, con un alto grado di contagiosità e virulenza, (invidia, competizione, individualismo, spettacolarizzazione, egoismo, perdita di solidarietà e condivisione come scopo dell'agire umano).

Se, a partire dagli anni '60, per oltre un trentennio, in coincidenza con l'epoca d'oro dello sviluppo e del consolidamento dei servizi educativi (nido e scuola dell'infanzia), i cambiamenti e le evoluzioni avvenivano all'insegna della condivisione e del riconoscimento di una identità collettiva (enfasi del noi), ciò che viene a mancare, oggi, è proprio il reciproco riconoscimento, come dimensione fondamentale per la costruzione dell'identità sociale. Si ergono chiusure in forme radicali di individualismo e rifiuto, che esprimono l'incapacità di riconoscere l'altro e di riconoscersi nell'altro (enfasi dell'io), o si costruiscono aggregazioni distorte, sulla base di un desiderio distruttivo di comunità (v. il "branco" per gli adolescenti o l'aggregazione dei genitori nei social, come elemento in realtà più divisivo che costruttivo).

3.1 Dalle "passioni tristi alle passioni gioiose", nei servizi per l'infanzia

"Riprendere questa fortunata teoria, a proposito di educazione alla prima infanzia e di servizi educativi, significa riconoscere ed accogliere l'esigenza di procedere, in modo sistemico, per connessioni e di accettare di misurarsi con la complessità, nella consapevolezza che solo nel fitto dei suoi intrecci e collegamenti, è possibile cogliere l'unicità ed il senso dei singoli aspetti problematici che la compongono.

I servizi per l'infanzia devono poter essere luoghi di "passioni gioiose", in cui la relazione educativa, che si realizza fra insegnanti e bambini si pone come piacere della cura, della relazione, della reciprocità e come piacere dell'educare, ma le influenze delle passioni tristi possono irradiarsi, talvolta, fin dentro gli apparenti ovattati e protetti contesti educativi, inducendo semplificazioni e generalizzazioni, per cui il mancato raggiungimento di determinati obiettivi può essere ricondotto ad incompetenze educative o a problemi manifestati dai bambini (tendenza alla medicalizzazione in crescita); le fatiche, le sofferenze o le frustrazioni, provate dalle famiglie, che sfociano in attese molto alte nei confronti dei servizi, non sostenute però dalla collaborazione, si mescolano con le fatiche e le insofferenze delle insegnanti (spesso ancora viste come "maestre in piccolo", dedite all'accudimento ed alla mera custodia) e non ancora sufficientemente formate a fronteggiare gli aspetti problematici della complessità.

E dunque, le educatrici, quando ad inizio giornata, accolgono i bambini che frequentano la loro scuola o il loro nido, si vengono a trovare negli snodi e negli interstizi di molte storie, di molte difficoltà, di molti spazi desertici, che attendono linee progettuali e direzioni di senso.

Se le educatrici dovessero occuparsi solo dei bambini...il loro lavoro non sarebbe tanto complesso!

24. M. Beenasayag e G.Schmit, "L'epoca delle passioni tristi", Feltrinelli, Milano 2004

Ciò che lo complica e lo rende difficile è, da un lato, il prendersi cura di bambini che portano iscritti in loro, nei loro comportamenti e atteggiamenti, le condizioni problematiche delle famiglie e dei contesti sociali e, dall'altro, il doversi prendere cura di genitori in difficoltà, che di volta in volta, pretendono, rifiutano, confliggono con un aiuto che comunque, implicitamente e con messaggi di una comunicazione ambigua, si aspettano di ricevere.

Le educatrici operano in contesti a cerchi concentrici, da cui tendono ad emergere soprattutto le problematicità.

Che fare, come fare, fare o non fare? Questi sono gli interrogativi che le insegnanti si rivolgono fra di loro, consapevoli di avere tutti gli strumenti per riflettere ed individuare le direzioni da intraprendere ed esplorare, verificandone "la produttività pedagogica".

"E' una questione di professionalità", si sente dire, spesso, di fronte alle problematicità, che le insegnanti affrontano, quotidianamente.

Nessuna disciplina può dirsi autosufficiente e la pedagogia, in modo particolare, come è noto, ha bisogno di altri saperi e, ora, che anche le scienze esatte si misurano con le incertezze e le contraddizioni, come preziose per le ricerche, ci si può accostare alle problematicità degli ambiti educativi, con la consapevolezza di muoversi su un terreno fertile, dal punto di vista tecnico, ricavandone elementi rassicuranti e, quindi, produttivi, sul piano dell'operatività. E' costitutiva della deontologia pedagogica, la tensione a conoscere il più possibile i soggetti, con cui si lavora, perchè la posta in gioco è la costruzione della personalità, in termini progettuali, in una rete complessa di rapporti e, avendo come sfondo, un mondo ricco di sfaccettature naturali, sociali, culturali, e simboliche. E allora, ben vengano tutti gli apporti dei diversi ambiti del sapere e della ricerca, attraverso i quali possiamo rendere i nostri occhiali decisamente più multifocali ed il nostro sguardo, capace di rivolgersi ad una complessità, che assomiglia al mistero, senza sgomentarsi, anzi, appassionandosi all'opacità, che incontriamo, avendo a disposizione più competenze, più saperi, più linguaggi.

Tutti i saperi sono utili, ma la cabina di regia, i criteri, gli obiettivi delle scelte che si operano nella problematicità dell'ambito teorico ed operativo, devono essere riconducibili alla riflessività pedagogica ed alla meta-riflessività della filosofia dell'educazione.

Chi lo fa fare alle insegnanti di lavorare tanto e con tanti problemi (...), lo fa fare una professionalità consapevole del fatto che vale di più "il potere" come verbo che come sostantivo, che rivendica progettualità e senso, che riesce a rendere possibile il futuro, come spazio da abitare e costruire, che è attratta dalla processualità e dal cambiamento. Il **piacere dell'educare** che non dipende dal denaro o dal potere, ma cresce con il piacere di essere educati da parte dei nostri interlocutori e si nutre del loro desiderio di imparare, connesso al nostro desiderio di vederli sviluppare. Al piacere dell'educare deve accompagnarsi la disponibilità nei confronti del procedere curioso, interrogante, problematizzante della ricerca, che prevede la possibilità di cambiamento, la disponibilità a mettersi indiscussione, a rivedere i propri repertori, a rendere pensabile anche quello che fino a quel momento pensabile non sembrava.

La deontologia pedagogica richiama al dovere (impegno etico) di implementare gli spazi di possibilità di tutti gli interlocutori, con cui ci rapportiamo (bambini e genitori) e cioè di promuovere la loro possibilità di realizzazione esistenziale, promuovendo, al tempo stesso la nostra.

Che fare allora per immettere passioni gioiose nei servizi per l'infanzia? Benasayag e Schmit, nel loro famoso testo, "L'epoca delle passioni tristi" ci invitano a "**costruire legami**", all'interno dei quali abitare e far abitare e ciò significa tendere e far tendere alla **libertà**, che contrariamente al senso comune, non è assenza di legami od obblighi verso gli altri e verso il mondo, non finisce dove inizia quella degli altri, ma incomincia dalla liberazione dell'altro, attraverso l'altro (i legami non sono limiti del soggetto, ma ciò che gli conferisce più possibilità esistenziali). E questo connettersi, procedere insieme e dipendere reciprocamente è la base per le passioni gioiose che crescono non sui terreni dell'individualismo e dell'indifferenza e della chiusura difensiva, ma sui terreni dell'impegno, a dischiudere nuove possibilità per sé e per tutti gli altri, insieme.

Per chi educa nei servizi educativi per l'infanzia 0-6 anni, vuol dire **legami di solidarietà**, di *alleanza educativa con le famiglie*, nel riconoscimento delle analoghe pressioni che si vivono e che non devono separare e contrapporre; *legami con le colleghe* anche all'interno di contraddizioni e disfunzionalità, che non devono tradursi in motivi di competizione e conflittualità, ma di valorizzazione reciproca, di aiuto e collaborazione; *legami con i bambini e le bambine*, accettandone i limiti, le diversità e i problemi e lavorando per renderli non senza diversità, limiti e problemi, ma capaci di costruire, a loro volta, legami e di individuare al loro interno, anziché nel possesso di cose, la possibilità di vivere e realizzare passioni gioiose."²⁵

4. L'urgenza dell'educazione alla cittadinanza già nei servizi per l'infanzia

Nidi e scuole dell'infanzia sono luoghi in cui i bambini crescono insieme, uniti dalle loro differenze e tutto ciò che si costruisce, oggi, dentro ai servizi con i bambini contribuisce a dare senso al nostro passato e al nostro presente ed è misura per un futuro di pace. Il noto sociologo Zygmunt Bauman, in un suo breve ed intenso saggio²⁶ afferma che la "voglia di comunità" è una delle caratteristiche del mondo "liquido", in cui siamo immersi, da ciò ne consegue che le comunità si costruiscono, non sono un dato certo, acquisito dal vivere insieme, ma sono intenzionalmente costruite.

"Le scuole dei piccoli" vanno pensate, quindi, come possibili "luoghi di innesco" della comunità, cioè come luoghi in cui si costruiscono ponti, che connettono mondi, culture, pensieri e speranze diverse, con la naturalezza che i bambini esprimono quando giocano insieme.

"In quanto "comunità educante", la scuola genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi ed è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori, che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. La scuola affianca al compito "dell'insegnare ad apprendere" quello dell'"insegnare ad essere". L'obiettivo è quello di valorizzare l'unicità e la singolarità dell'identità culturale di ogni studente. La presenza di bambini con radici culturali diverse (...) deve trasformarsi in una risorsa per tutti. Non basta riconoscere e conservare le diversità preesistenti nella loro pura e semplice autonomia. Bisogna, invece, sostenere attivamente la loro integrazione..in un confronto che non eluda le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere. La promozione e lo sviluppo di ogni persona stimola in maniera vicendevole la promozione e lo sviluppo delle altre persone: ognuno impara meglio nella relazione con gli altri. Non basta convivere nella società, ma questa società bisogna crearla continuamente insieme (...). Fino a temi assai recenti, la scuola aveva il compito di formare i cittadini futuri, attraverso una cultura omogenea. Oggi, invece, può porsi il compito più ampio di educare alla convivenza, proprio attraverso la valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni bambino. La finalità è una cittadinanza...alimentata da una varietà di espressioni ed esperienze personali molto più ricca che in passato.

Il sistema educativo deve formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale. La scuola è il luogo in cui il presente è elaborato nell'intreccio fra passato, futuro, memoria e progetto"²⁷

Quando inizia, quindi, la formazione alla cittadinanza? Un bambino piccolo può essere coinvolto in un percorso educativo avente tale direzione e quando un bambino inizia a diventare cittadino?

La "cittadinanza" è la quarta finalità della scuola dell'infanzia, dopo identità, autonomia, competenze e viene definita così: "vivere le prime esperienze di cittadinanza significa scoprire l'altro da sé e attribuire progressiva importanza agli altri e ai loro bisogni; rendersi sempre meglio conto della necessità di stabilire regole condivise; implica il primo esercizio del dialogo che è

25. Cfr. M. Contini, "Dalle passioni tristi alle passioni gioiose" 1^ e "2^ parte, Rivista Bambini, Aprile 2011

26. Z. Bauman, "Voglia di comunità", Laterza, Roma-Bari 2001

27. Le Indicazioni Nazionali, op. cit. Pgg. 30-31

fondato sulla reciprocità dell'ascolto, l'attenzione al punto di vista dell'altro e alle diversità di genere, il primo riconoscimento di diritti e doveri uguali per tutti; significa porre le fondamenta di un comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri, dell'ambiente e della natura. Tali finalità sono perseguite attraverso l'organizzazione di un ambiente di vita, di relazioni, di apprendimento di qualità, garantito dalla professionalità degli operatori e dal dialogo sociale ed educativo con le famiglie e con la comunità".²⁸

Introdurre i bambini ad essere cittadini attivi e consapevoli è, quindi, fondamentale, nel contesto di una educazione moderna ed aperta ai cambiamenti ed alle infinite varietà del mondo, ma, rispetto a tale finalità l'esempio dell'adulto, dell'insegnante è altrettanto fondamentale. I bambini anche molto piccoli, nel contesto scolastico, possono sperimentare precocemente esperienze di "responsabilità sociale", attraverso le quali hanno l'opportunità di fare qualcosa per gli altri, attivando prosocialità e capacità di condivisione. Spetta alle insegnanti cogliere tutte le occasioni possibili per manifestarsi come membri consapevoli della loro comunità educante, anche attraverso scelte, atteggiamenti, modalità e strumenti, che favoriscono l'alleanza con le famiglie, la disponibilità e il dialogo. Possiamo formare cittadini del futuro, responsabili, umani e generosi verso gli altri, anche coltivando le forme di coinvolgimento e partecipazione delle famiglie alla vita della scuola. Nella misura in cui i genitori si sentiranno parte della comunità scolastica come comunità educante, potranno, a fianco delle insegnanti, favorire la crescita dei loro figli, come membri di un gruppo, di una comunità, la scuola, microcosmo della società.

5. Tasselli di complessità: le famiglie al plurale

La vita dei servizi per l'infanzia ha, come fondamenti, l'alleanza, la sinergia e la collaborazione con le famiglie che li abitano. Questo aspetto fa parte della stessa storia dei nidi e delle scuole dell'infanzia, ma negli ultimi anni, talvolta il dialogo con i genitori risulta difficile e faticoso e la loro partecipazione alle occasioni di incontro con le insegnanti ed altre famiglie è sempre più scarsa. Il nostro sguardo deve, allora, allargarsi alla comprensione di una molteplicità di variabili di cambiamento, che coinvolgono le famiglie di oggi.

Di fatto, le famiglie dagli anni '70 ad oggi, anche a seguito di macro fenomeni come l'industrializzazione e l'urbanizzazione, hanno subito profonde trasformazioni, il cui focus è stato rappresentato dalla definitiva scomparsa della famiglia allargata patriarcale, sostituita progressivamente da una pluralità di tipologie familiari, le quali hanno come caratteristiche fondamentali, il fatto di essere al loro interno connotate da una molteplicità di "modelli" di vita, di organizzazioni interne e valoriali, di relazione e di educazione dei figli.

La famiglia moderna, occidentale, dunque, ha una declinazione plurale, che riguarda anche la sua stessa morfologia; nella sua nuova ed articolata fisionomia si possono evidenziare i seguenti elementi, che si intrecciano, si influenzano l'uno con l'altro e, soprattutto, aumentano la complessità relazionale:

- la famiglia "tradizionale" attuale si identifica con un nucleo composto da padre, madre, coniugati e con un figlio (due figli al massimo);
- i matrimoni, in generale dal 1972 ad oggi, sono in decrescita costante e sono più tardivi, nel percorso di vita delle persone (il matrimonio avviene a 30 anni per le donne e a 33 anni per gli uomini; il matrimonio non segna più il passaggio dall'età adolescenziale a quella adulta); le convivenze tendono ad essere più fragili rispetto ai matrimoni, che risultano più stabili, poichè la maggioranza dei divorzi si registra a 50/60 anni;
- nascono meno figli e l'età dei genitori è più avanzata; le ragioni sono veramente molteplici, dalla fragilità del welfare, a fattori, quali la precarietà del lavoro dei giovani, la rigidità del mondo del lavoro, la tendenza alla maggiore scolarizzazione delle donne, difficoltà a raggiungere un'autonomia residenziale, il senso generale di precarietà ed incertezza, che

28. Ibidem pag.16

assorbe energie e crea preoccupazioni, l'invasione dei messaggi contraddittori dei mass-media e delle nuove tecnologie;

- sono in aumento le famiglie di fatto, monogenitoriali, unipersonali e omogenitoriali/omoaffettive;
- aumentano anche le famiglie ricomposte, allargate (la coppia ha vissuto precedenti separazioni), le famiglie costituite da coppie senza figli e le famiglie miste (uno dei due genitori, di solito la mamma, è straniera).

Appare evidente da tali osservazioni, che la famiglia tende a trasformarsi da esperienza "totale e permanente" ad esperienza parziale e transitoria, portando con sé maggiori rischi di instabilità; da nucleo economico solidale ad unità di affetti e relazioni e come scenario di realizzazione esistenziale, quindi aperto a tutte le sollecitazioni e le fragilità individuali.

"Ora se operiamo all'interno di qualunque servizio e istituzione educativa è inevitabile che i bambini o gli adolescenti con cui interagiamo portino con sé una pluralità di situazioni familiari, che prevedono, accanto a quelle tradizionali, famiglie di fatto, separate, ricomposte, allargate, affidatarie, adottive, miste, straniere (...). Si tratta, nello stesso tempo, di un dato di fatto e di una domanda di attenzione, in alcuni casi di "cura", per le risorse e le criticità che ciascuna di esse presenta: non prendere in considerazione le tipologie familiari che più si allontanano dal proprio "paradigma di normalità", o considerarle pregiudizialmente solo in termini di problematicità o peggio di "devianza", penalizzerebbe per primi i bambini.. a cui *dobbiamo* rivolgere il nostro impegno educativo".²⁹

"Inoltre privilegiare un tipo di famiglia unicamente per la sua morfologia (quando è composta da coppia al primo matrimonio con figli propri), riconducendo solo ad essa la possibilità di un "buon funzionamento", significa aderire a sguardi e letture all'insegna della semplificazione e della stereotipia, che azzerano e banalizzano l'intreccio magmatico, che caratterizza la complessità.

Allo stesso modo, risulterebbero ugualmente penalizzati i bambini, se, di fronte ai loro disagi comportamentali, manifestati, in ambito educativo, le insegnanti applicassero, nell'analisi della situazione, una visione lineare, unilaterale ed assolutamente deterministica, che collega il malessere del bimbo con la tipologia della sua famiglia, con il suo assetto interno, organizzativo e valoriale. E' importante mantenere una visione aperta, problematica, in cui tutte le variabili, sono in gioco ed esercitano influenza.

Un secondo tassello di complessità, che va preso in considerazione, riguarda il peso dei condizionamenti sociali che agiscono sulle famiglie, oggi e che ricadono su comportamenti e scelte della quotidianità, che, nei servizi per l'infanzia, incrociano le professionalità educative.

Le famiglie, nella nostra società, proprio per la fragilità e la non piena rispondenza ai bisogni del Welfare, hanno assunto un ruolo di *ammortizzatore sociale*, soprattutto per quanto riguarda le pratiche di cura, dall'infanzia, alla vecchiaia, passando attraverso la malattia. La nostra cultura ha sempre incentivato questo ruolo di alternativa e supplenza della famiglia, ignorando le conseguenze negative ed il carico di conflittualità, che tale ruolo comporta, finendo per pesare sulla famiglia stessa. Le conseguenze sono ben visibili: la frustrazione delle coppie con figli piccoli, che per necessità lavorative devono adeguarsi all'ingerenza, seppure affettuosa, dei nonni, con i loro stili educativi, che spesso sono in contrasto con quelli genitoriali; la perenne fretta ed ansia dei genitori, che vivono tempi di vita, pieni e concitati, che lasciano poco spazio alla "manutenzione delle relazioni", ad attività benevole e distese con i propri figli ed alla partecipazione alla vita scolastica; il senso di colpa delle mamme, strette fra la fatica di conciliare vita familiare e lavoro e lo sforzo di apparire sempre efficienti (v. anche la pubblicità) e disposte a sacrifici ed il senso di inadeguatezza che, a volte, le famiglie, maturano, proprio per le loro organizzazioni complicate. Più in generale, si

29. M. Contini, "Tasselli di complessità delle famiglie al plurale. Un primo sguardo pedagogico", Rivista Infanzia Numero Monografico, n.5/2011, A cura di M. Contini e A. Gigli, Per una pedagogia delle famiglie: contesti, criticità e risorse

aggiungono fattori quali il maggior isolamento dei nuclei familiari, dovuto all'indebolimento delle reti sociali

Un terzo tassello di complessità è rappresentato dalla presunta difficoltà dei genitori delle famiglie odierne ad educare i figli, perchè, pur essendo premurosi ed attenti, sono eccessivamente permissivi, anzi "veri e propri ostaggi" dei loro bambini, oppure vengono ritenuti egoisti ed immaturi, non propensi al sacrificio di modificare le proprie abitudini con l'arrivo di un figlio. Viene rimproverato loro, sostanzialmente una mancanza di valori capaci di dar vita ad uno stile educativo efficace. La transizione dal modello educativo autoritario (esercizio verticistico del potere, di solito paterno, controllo ed orientamento coercitivo delle esistenze, punizioni e sacrificio individuale, sostanzialmente femminile), a quello autorevole, basato su una simmetria delle relazioni fra genitori e figli, sulla capacità di porre limiti e trasmettere valori sociali e regole di comportamento, risulta incompiuta, con difficoltà dei genitori a far rispettare un sistema normativo coerente. Non c'è assenza di valori, ma si sono modificate le basi valoriali, che regolano i comportamenti: si è passati da un "dover essere", socialmente definito e controllato, ad una dimensione maggiormente individualizzata e personale, per cui i legami familiari sono frutto di scelte soggettive, che sono comunque contestuali e specchio della società.

Le insegnanti che operano nei servizi educativi per l'infanzia devono essere consapevoli di tali aspetti di complessità e del fatto che fermarsi ad interpretazioni superficiali, talvolta eccessivamente severe, può far incorrere nel giudizio, nella retorica, che, però, è vuota di indicazioni di rotte da seguire e porta come inevitabile conseguenza la disalleanza e la difficoltà di dialogo.

L'obiettivo per ciascuna insegnante, sorretto da una formazione adeguata, riguarda, "la costruzione di un pensiero capace di abbracciare a 360 gradi la complessità ricca e problematica delle famiglie al plurale. Capace, anche, di rapportarsi a tutte quelle famiglie, valorizzandone le risorse, incoraggiandone il percorso di crescita, promuovendo una genitorialità sempre più riflessiva: ma con molta disponibilità empatica, con molta partecipazione ai vissuti di stanchezza e paura, con molta capacità di sostegno per i momenti di crisi e per le cadute di progettualità, perchè è questo che ci chiede la nostra deontologia, quando ci domanda di agire in modo tale da "aprire spazi di possibilità" per tutti i nostri interlocutori."³⁰

Partendo dal presupposto che una famiglia è "funzionale", quindi "funziona bene", non perchè non ha problemi, ma perchè ha la capacità di farsene carico e di affrontarli, nel modo più "produttivo" possibile, in termini di realizzazione esistenziale, si prospetta un ruolo molto importante per i servizi dell'infanzia e per le sue professionalità: quello di promuovere ed accompagnare il processo di consapevolezza educativa delle famiglie, come soggetti in grado di gestire situazioni di problematicità e salvaguardando i processi di crescita dei figli e la reciproca relazione.

Alessandra Gigli in un suo saggio³¹, sottolinea il fatto che il rischio di non comprendere la presunta difficoltà dei genitori contemporanei ad esercitare efficacemente il proprio ruolo educativo può essere scongiurato, richiamando alla mente alcuni dei concetti fondamentali, definiti dalla pedagogia delle famiglie.

- Le famiglie non sono isole, anche se maggiormente sole, ma sono comunque i nodi di una rete sociale più ampia, "specchio dei tempi", sistemi aperti e spazi in cui si riflettono e sono interpretate le tendenze culturali, storiche ed economiche (visione ecologica della famiglia);
- l'educazione non è una questione privata, nè si produce in una relazione duale, il processo educativo ha sempre una natura sociale. "Per fare un uomo ci vuole un villaggio";
- "non è solo colpa dei genitori", i fenomeni problematici, i segnali di crisi sono l'esito di possibili e molteplici dispositivi sociali, che si inceppano, quindi non tutte le responsabilità vanno ricondotte alla novità delle figure genitoriali attuali.

30. Ibidem pag. 327

31. A. Gigli, "La faccia nascosta della "crisi educativa delle famiglie": qualche riflessione sulla "evoluzione" delle figure genitoriali". Rivista Infanzia, Numero Monografico, n.5/2011, A cura di M. Contini e A. Gigli, Per una pedagogia delle famiglie: contesti, criticità e risorse

"La maggiore difficoltà dei genitori oggi è quella di essere "apprendisti", con molti, a volte troppi modelli, opzioni, scuole di pensiero, fra cui scegliere. Nell'era della globalizzazione delle informazioni, del disgregarsi delle reti territoriali e dell'individualizzazione dei processi sociali, nella società della precarietà, della competizione, della paura dell'altro, ciascuno cerca di apprendere "i trucchi del mestiere" in solitudine, oppure cercando riferimenti nello sconfinato panorama mediatico o chiedendo il sostegno di altri specialisti (...), col rischio, comunque, di rendere l'educazione un fatto privato. C'è però un lato nascosto della crisi, quella che ritrae una nuova generazione di madri e padri attenti, consapevoli, informati, desiderosi di essere presenti, dediti alla ricerca "del meglio" per i propri figli e per questo, forse, un po' più ansiosi dei loro genitori".³²

Non a caso Winnicott affermava: "tutto ciò che non va espressamente a sostegno dell'idea che i genitori non sono persone responsabili sarà, a lungo termine, pericoloso per il cuore della società"

5.1 L'alleanza educativa fra servizi per l'infanzia e le famiglie: espressione di "un'etica della comprensione"

Nei servizi per l'infanzia del Comune di Ravenna si sostiene, possiamo dire "da sempre", 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. Un valore 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.

In effetti il concetto di patto, richiama quello di **alleanza**, come "accordo, tramite il quale più soggetti individuali o collettivi, contraggono un reciproco impegno di appoggio e collaborazione, teso al raggiungimento di un obiettivo comune."³³

In realtà, Mariagrazia Contini, pedagoga e professoressa di Pedagogia generale e sociale dell'Università di Bologna, sottolinea il fatto che per perseguire, non a vuoto e non a sproposito l'obiettivo dell'alleanza educativa, occorre sostare, prima, dentro le disalleanze, indagandone i motivi, "per comprendere qual è la strada da percorrere per tendere all'alleanza, per vederla nella cornice della complessità e decifrare gli ostacoli che la inceppano, fino a boicottarla, per assumerci la responsabilità di combattere, pacificamente, con forza e determinazione le lotte necessarie sui piani di una cittadinanza attiva e consapevole."³⁴

Edgar Morin, a sua volta, ci insegna che "l'etica della comprensione è un'arte di vivere che richiede innanzitutto di comprendere in modo disinteressato (...) e richiede di comprendere l'incomprensione"³⁵.

Normalmente, quando si sperimenta l'incomprensione, più è importante il rapporto che ci lega con una singola persona o con un gruppo, tanto più velocemente si cerca di superare quell'incomprensione, come un ostacolo di percorso, come una dissonanza, da rimuovere al più presto e se riusciamo nell'intento, saremo anche percepiti come eticamente corretti ed "ammirevoli". "Che cosa significa e cosa implica, al contrario fermarsi e, seguendo l'intuizione di Morin, darsi il tempo per comprendere, prima, l'incomprensione che ci divide e ci contrappone? C'è forse, nelle pieghe nascoste dell'incomprensione, qualcosa di importante da scoprire – sull'altro, su di noi, sui nostri rapporti – che solo può rendere *vero*, anche se lungo ed accidentato il cammino verso la comprensione?

Forse, quel che conta soprattutto e prioritariamente è l'impegno ad affrontare, anziché aggirare, la paura che la comprensione ci trasmette, con la consapevolezza che si può "lavorare" per comprendere l'incomprensione, in termini pacifici, addirittura empatici se ci si riconosce a vicenda

32. Ibidem pag. 329

33. M. Contini, "Dis-alleanze nei contesti educativi", Carocci Ed. Roma, 2012, pag.22

34. Ibidem pag.33-34

35. E. Morin, "I sette saperi necessari all'educazione del futuro", Raffaello Cortina, Milano 2001, pag.104

il diritto alla differenza"³⁶.

5.1 1 Servizi educativi per l'infanzia-famiglie: un'alleanza in crisi?

Insegnanti e famiglie, negli ultimi anni, con sempre maggiore frequenza, lamentano, da punti di vista diversi, la crisi di un modello di alleanza educativa, che ha fondato i servizi educativi per l'infanzia, dagli anni '70 ad oggi e che aveva visto l'entrata a pieno titolo dei genitori nella vita dei nidi e delle scuole dell'infanzia, sull'onda di un movimento socio-politico e culturale, che ha permeato l'intera società civile ed ha contribuito al riconoscimento dell'alto valore educativo dei servizi 0-6 anni.

In generale il mondo dei servizi dei più piccoli e della scuola, si trova sempre più stretto fra la sua mission di promotore di cittadinanza sociale di bambini e ragazzi ed una sempre più evidente crisi della scuola in generale come istituzione; un altro aspetto di forte vulnerabilità dell'alleanza è rappresentato dal mancato riconoscimento dell'importanza della funzione di mediazione interculturale e di inclusione sociale, realizzata nel contesto dei servizi per l'infanzia, sia rispetto ai bambini con background migratorio ed alle loro famiglie, che trovano nello spazio scolastico un luogo di riconoscimento e di pari dignità, sia rispetto alle famiglie italiane e del loro avvicinamento, alla consapevolezza di vivere in una società multiculturale.

"Il paesaggio educativo è diventato molto complesso. Le funzioni educative sono meno definite (...). In particolare vi è una attenuazione della capacità adulta di presidio delle regole e del senso del limite e sono diventati, così più faticosi i processi di identificazione e differenziazione da parte di chi cresce ed anche i compiti della scuola, in quanto luogo di diritti di ognuno e delle regole condivise (...).

La scuola è perciò investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e il saper stare al mondo (...). L'intesa tra adulti non è più scontata e implica la faticosa costruzione di una interazione fra scuola e famiglie, cui tocca, ciascuno col proprio ruolo, esplicitare e condividere i comuni intenti educativi. Inoltre l'orizzonte territoriale della scuola si allarga. Ogni specifico territorio possiede legami con le varie aree del mondo e costituisce un microcosmo che, su scala locale, riproduce opportunità, interazioni, tensioni, convivenze globali."³⁷

La partecipazione è senza dubbio uno dei territori, che le insegnanti segnalano, come maggiormente caratterizzato da disalleanze, nelle quali entrano in gioco aspetti diversi: dai fattori strutturali, fino ai piccoli elementi della vita di tutti i giorni. I genitori pretendono molte attenzioni specifiche dal servizio e dalle insegnanti in generale, ma poi non sono altrettanto collaborativi, sul piano della partecipazione alla vita scolastica. Evitano, talvolta la relazione diretta, per esprimere i propri punti di vista, le loro proposte, ma anche le critiche o il malcontento, rifugiandosi nelle chat con altri genitori. Oppure, al contrario viene riportata dalle insegnanti la loro eccessiva invasività, rispetto anche a scelte educative e didattiche, legate al progetto pedagogico del singolo plesso, che sono condivisibili, ma di pertinenza delle "professioniste" del nido o della scuola. L'eterogeneità culturale, che caratterizza i contesti educativi, quindi, si definisce, nella contemporaneità, soprattutto per l'eterogeneità delle traiettorie biografiche di ogni famiglia.

Possibili percorsi per costruire l'alleanza con le famiglie

Sempre Morin suggerisce due "strade" che favoriscono la comprensione, a partire dalla coscienza della complessità umana: "il ben pensare", che permette di comprendere le condizioni oggettive e soggettive del comportamento dell'altro e l'introspezione, come decentramento da sé stessi, che permette la comprensione delle fragilità e delle mancanze degli altri, attraverso il riconoscimento delle nostre.

Se consideriamo, allora, l'alleanza un "setting", quali possono essere le coordinate che l'abilitano o

36. Ibidem pag 22

37. "Le indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione", settembre 2012, pag.4

al contrario la disabilitano?

"Per creare un'alleanza educativa, esistono condizioni concrete che possono concorrere a costruire il cosiddetto **“setting facilitante”**, su queste agiscono variabili di contesto (sociali, culturali, economiche, legislative che sono in atto e possono favorire o meno la cooperazione); aspetti organizzativi e gestionali (la connotazione 0-3 o 3-6 di un servizio definisce anche l'organizzazione e le scelte operative); le variabili individuali, ovvero le attitudini e le competenze di carattere soggettivo, tenendo ben presente che, nel gioco dell'alleanza educativa, le insegnanti hanno un'importante responsabilità, nonché una deontologia professionale, che le pone in una posizione di asimmetria rispetto ai genitori, da affermare e mantenere.

Le condizioni concrete che possono favorire la costruzione di un rapporto di fiducia con le famiglie, sono tutte riconducibili al senso ed all'efficacia pedagogica delle esperienze quotidiane:

- **le modalità di gestione del flusso delle informazioni:** accorgimenti organizzativi e strumenti utilizzati, sia per lo scambio quotidiano di notizie, sia per rendere noti tutti gli altri aspetti della vita scolastica;

- **le modalità di promozione e gestione della dimensione partecipativa dei genitori** negli organi della gestione sociale: c'è spazio per un loro reale coinvolgimento attivo o si tratta solo di presenza formale? Eventuali atteggiamenti critici dei genitori vengono realmente accolti come contributo al miglioramento?

- **Lo spazio e le opportunità riservati al lavoro in team:** gli insegnanti lavorano realmente in équipe, con continuità e nella dimensione della collaborazione? Scambiano tra loro esperienze, pratiche, informazioni, metodi, ecc? Le decisioni, che riguardano la relazione con i genitori sono prese in modo condiviso? Un lavoro di gruppo efficace tende a promuovere un servizio educativo "di qualità".

- **Le modalità di costruzione del valore del nido/scuola come comunità:** quali occasioni di partecipazione sono predisposte? Che cosa si fa per incrementare il senso di coesione e di interdipendenza tra e con le famiglie? C'è un collegamento fra il nido o la scuola dell'infanzia e la rete dei servizi del territorio?

- **Le strategie di accoglienza:** che cosa si fa per contenere l'ansia dei genitori e per prevenire le “deviazioni relazionali”, le dinamiche attacco-difesa, e le pretese individualistiche? Come si interviene per accogliere tutti i tipi di famiglie senza creare discriminazioni?

I genitori sono tutt'altro che passivi e nella costruzione delle relazioni, all'interno dei servizi educativi, entrano in campo le reciproche rappresentazioni, le aspettative, i pregiudizi e gli stereotipi di entrambi, genitori ed insegnanti, ma saranno questi ultimi, proprio per le risorse e gli strumenti professionali che li caratterizzano, ad affrontare la costruzione di una alleanza con le famiglie, intendendola come un processo complesso, nel quale entrano in campo specifiche competenze: la disponibilità ad accogliere cambiamenti, l'esercizio dell'empatia e della comprensione emotiva e cognitiva dell'altro, la capacità di porre limiti nell'accoglienza, in cui ci si pone "a fianco, alla giusta distanza", la consapevolezza dei propri schemi emotivi prevalenti, di fronte alle conflittualità o al senso di frustrazione che può derivare dall'incontro con l'altro, che può manifestare idee e proposte divergenti, rispetto alle attese.

Un ulteriore passaggio fondamentale è rappresentato dalla maturazione, nel gruppo delle insegnanti che si è dato come obiettivo la costruzione o il rafforzamento dell'alleanza con le famiglie, di un senso di coesione ed interdipendenza reciproca con le famiglie; interdipendenza come consapevolezza dell'aver bisogno l'uno dell'altro, nella relazione che lega i genitori e le insegnanti, per il benessere generale ed anche per il conseguimento di obiettivi educativi specifici.

Lo sviluppo dell'interdipendenza richiede, a sua volta, la maturazione del senso di *condivisione* che si basa anche sull'esplicitazione dell'approccio pedagogico che orienta il servizio educativo.

I genitori devono essere resi consapevoli e partecipi delle basi etiche e valoriali che orientano l'azione degli insegnanti, devono comprendere gli obiettivi educativi e didattici e il metodo di insegnamento, devono sapere cosa viene loro richiesto, devono poter esprimere cosa si aspettano

dal servizio e dalle insegnanti, a costo anche dell'emergere di divergenze, differenze, conflitti, da vivere come eventi accettabili, che approfondiscono ed orientano le conoscenze e che è possibile trattare con la ricerca di mediazioni e soluzioni che tengano conto dei bisogni reciproci..³⁸

5.1.2 Il dialogo fra alleanza educativa, flessibilità, qualità pedagogica nei servizi per l'infanzia

Alle famiglie che frequentano i servizi per l'infanzia, per la loro stessa pluralità e la complessità delle biografie e degli itinerari di vita, di cui sono portatrici, vengono attribuiti bisogni diversificati e richieste individualizzate, che esprimono il desiderio di poter godere di servizi di qualità, ma anche affini, nell'identità valoriale e nell'organizzazione alle loro aspettative ed ai loro "modelli" di riferimento. Conciliare i bisogni espressi dai genitori e mantenere un assetto identitario solido, pur nel contesto dell'ascolto e della mediazione, è una sfida importante, a cui, spesso, sono chiamate le insegnanti.

"Se partiamo dal significato del concetto di flessibilità che appartiene all'economia e fa riferimento al "variare e modificarsi, adattandosi a situazioni/condizioni diverse; "piegarsi ma non spezzarsi"(nella *old economy* strumento per fronteggiare la competitività, nella *new economy* sinonimo di creatività, creazione di valore), si può ben comprendere il ruolo dei servizi educativi, che è quello di accogliere i bisogni diversificati dei genitori, in nome anche della costruzione di una alleanza educativa condivisa ed al tempo stesso mantenere l'identità e l'educatività dei servizi stessi, volti, prioritariamente, a non perdere di vista il diritto del bambino ad essere accolto in un luogo, in cui, al centro, è posto il suo benessere e la sua educazione.

Il tema della flessibilità organizzativa dei servizi deve essere oggetto di particolare attenzione, rispetto al nido d'infanzia, soprattutto per la delicatezza dell'età dei bambini.

Nel territorio comunale le esperienze dei nidi convenzionati per posti bimbo e dei nidi privati ha confermato la possibilità di tempi di funzionamento più flessibili, in direzione, sia di anticipi, che prolungamenti d'orario, in ragione di bisogni individualizzati delle famiglie, che nella rete complessa dei servizi educativi 0-3 anni, hanno quindi trovato delle risposte. Nei nidi comunali a gestione diretta, la sperimentazione di forme di flessibilità organizzativa è avvenuta all'interno dei cosiddetti tempi istituzionali; le modificazioni dei tempi di permanenza dei bambini sono avvenute entro tale cornice, andando a toccare, piuttosto, le "regole interne"³⁹ delle routine quotidiane.

Nel contesto della complessità e di una debolezza generale delle istituzioni, che non costituiscono più un quadro stabile a lungo termine, le persone sono più sole a gestire la flessibilità e la frammentarietà della propria esperienza di vita, soprattutto nella sfera lavorativa, con un maggior peso della responsabilità personale ed un diffuso senso di insicurezza, legato al dover sapere improvvisare la propria biografia.

I servizi educativi per l'infanzia ed un sistema integrato di servizi 0-6 anni, possono contribuire fortemente a dare significato alla vita dei bambini e delle famiglie, in una direzione di continuum biografico ed esperienziale, con lo *spirito costruttivo dell'artigiano, che fa bene qualcosa*, come fine a se stesso, come ancoraggio, in una cultura diffusa, che esalta sempre di più la superficialità e la "deregolazione", in un contesto di ricerca-azione, per la proposta di strategie educative ed organizzative, più flessibili, ma capaci di garantire la continuità dell'esperienza educativa, la conciliazione di tempi diversi, (dei bambini, delle famiglie e dei servizi) ed il mantenimento della qualità educativa.⁴⁰

Una esperienza di ricerca-azione recente, supportata dai contributi delle prof.sse Mariagrazia Contini e Silvia Demozzi, dell'Università di Bologna e basata su scambi pedagogici fra nidi del

38. Cfr. A. Gigli, "L'alleanza ai tempi della crisi: elementi di problematicità e fattori propulsivi", pgg. 35,48 in M. Contini, "Dis-alleanze nei contesti educativi", Carocci Ed. Roma 2012

39. Cfr. G. Lapassade, "L'analisi istituzionale", Milano, ISEDI, 1974 e A. Canevaro, "Handicap e scuola Manuale per l'integrazione scolastica", NIS, Roma 1983

40. Cfr. S. Demozzi, "ragionando di flessibilità. L'alleanza possibile", Intervento formativo rivolto alle insegnanti dei nidi comunali, febbraio 2017

territorio è stata finalizzata proprio alla riflessione sul dialogo possibile fra flessibilità (come componente della professionalità educativa e come insieme di aspetti organizzativi) e qualità.

Il percorso formativo ha permesso la delineazione di alcune condizioni, trasferibili anche al contesto delle scuole dell'infanzia, che si ritengono indispensabili per rendere sostenibile la flessibilità e favorire, al tempo stesso, la qualità dei servizi:

- un progetto pedagogico forte che renda chiara, trasparente e solida l'identità del singolo servizio, centrata sul benessere dei bambini e la valorizzazione delle famiglie; è sul progetto pedagogico, sui valori ed i principi che il nido o la scuola dell'infanzia costruiscono l'alleanza con le famiglie, non sulle flessibilità;
- la consapevolezza e la coesione del gruppo di lavoro: le scelte di flessibilità organizzativa/educativa non sono ininfluenti, rispetto al contesto scolastico; il gruppo di lavoro come luogo di pensiero e di progettazione si interroga sui cambiamenti (le routine, ad esempio sono fisse o soggette ad evoluzione?), i loro significati e le ricadute. Occorre anche una progettazione delle conseguenze dei cambiamenti. La flessibilità richiede pensiero e progetto;
- il Servizio governa le forme di flessibilità possibili, per renderle tali e sostenere l'identità dei servizi; le "rese solitarie" delle insegnanti a richieste individualizzate, in nome dell'alleanza con i genitori, in realtà non contribuiscono a costruirla;
- il patto con i genitori che non deve mai perdere di vista il servizio educativo, e questo, a sua volta, deve "accompagnare e parlare al genitore";
- gli insegnanti devono praticare la ricerca -azione, senza timore di "provare e sperimentare" e di "creare dei precedenti" (la flessibilità come occasione creativa);
- e, come ultima, ma in realtà prioritaria condizione, la formazione continua delle insegnanti, la cura della loro professionalità, in direzione di una flessibilità interna, come capacità di interrogarsi, di mettere in discussione le pratiche, affinché siano sempre dotate di senso e non irrigidite (rassicuranti per gli adulti), uscendo dalle proprie cornici, per esplorare nuovi spazi e nuove possibilità.

6. Anche i bambini non sono più quelli di una volta⁴¹

Questa affermazione è vera solo in parte: di fatto i bambini sono caratterizzati da bisogni fondamentali, che sono quelli di sempre; i bisogni della crescita, gli stessi, costanti ed indipendenti dal fatto che una comunità sia in grado di assolverli o meno: amore, stabilità (ritmi, regole, sostegno), ascolto, tempo, presenza e responsabilità adulta, protezione/autonomia, gioco, stimoli cognitivi, alfabetizzazione emotiva. Nella nostra società sono cambiate radicalmente le "variabili", connesse ai bisogni fondamentali, che sono legate all'influenza dell'ambiente e dell'attualità.

Sicuramente la qualità della vita dell'infanzia, nella nostra società, è migliorata, dal punto di vista dell'attenzione, delle cure mediche e dell'attività sportiva, della ricchezza delle sollecitazioni e delle informazioni che sono a disposizione dei bambini, fin dalla tenera età; ma ciascuna di queste variabili, apparentemente positive hanno sempre un *"rovescio della medaglia"*. Con l'espressione "nativi digitali" o "generazione touch", ad esempio, si fa proprio riferimento alla domesticità con cui i bimbi, anche molto piccoli, maneggiano tablet, smartphone, immergendosi precocemente in "uno scenario digitale, che, in realtà, rischia di assumere le sembianze di un "apparato di distrazione di massa e che fornisce risposte già confezionate, a scapito della lentezza, della ricerca e delle scoperte".⁴²

D'altro canto, non si incontrano più "ginocchia sbucciate" e con grande fatica vengono tollerati dai

41. Cfr. A. O. Ferraris, "Non ci sono più i bambini di una volta", in MIUR, *Infanzia e oltre. Indicazioni per il curricolo e identità della scuola dell'infanzia*, Tecondid Ed., Bologna 2017

42. F. Lorenzoni, "Lontani dal web é meglio" *Rivista dell'Istruzione* n.5/2014

genitori quei piccoli incidenti critici che avvengono nei nidi o nelle scuole dell'infanzia, quando i bambini giocano insieme (una "litigata", un morso, un graffio"...), l'imperativo è eliminare qualsiasi tipo o intensità di conflitto e di dolore.

Anche lo stile educativo delle famiglie, rappresenta una variante: come già accennato, in precedenza, prevalgono atteggiamenti educativi più libertari (potere decisionale demandato al figlio ed assenza di conflitto nella relazione), con la tendenza e lo sforzo verso l'autorevolezza (l'autorità buona), il che rappresenta, rispetto al passato e alle derive autoritarie, in essere fino agli anni '60, senza dubbio un aspetto positivo. Ma, allo stesso tempo la preoccupazione e l'insicurezza verso il futuro e rispetto alla complessità delle competenze, che la vita sembra richiedere, per saperne affrontare le difficoltà, porta i genitori verso l'iperprotezione, o verso attese molto elevate.

"I bambini e le bambine...sono figli di una "libertà maligna", poichè lontana dai presupposti del vivere democratico e collettivo e relegata, piuttosto, in scelte individuali e personali, private di una democrazia interiorizzata.."43

La modernità carica, inoltre, i figli di un valore simbolico diverso dal passato: non come prosecuzione della specie-famiglia (evento naturale), ma come scelta di autorealizzazione del sé genitoriale, una scelta che si fa, programmando e riflettendo, con un elevato senso di responsabilità e con attese diverse. Un bambino non conta più solamente per la gioia che porta, ma anche per la realizzazione della genitorialità, il che tende ad aumentare le aspettative nei suoi confronti. A ciò si aggiungono le rappresentazioni dell'infanzia nell'immaginario collettivo occidentale (v. anche il ruolo della pubblicità), che, risentono delle logiche di mercato imperanti e veicolano un'idea di bambino, sostanzialmente privo di emozioni e sentimenti negativi (sempre sorridente, tranquillo, ordinato, presto autonomo, in una parola, felice); un bambino immaginario (simile a quello sognato dalla mamma, mentre è in attesa), che è molto diverso dal bambino vero, della realtà quotidiana, che va di pari passo con un'idea di perfezione del ruolo genitoriale, che disorienta i genitori, li rende, spesso, incoerenti e presi da un senso di inadeguatezza.

6.1 I rischi del precocismo e dell'adulterizzazione

"Sanno più cose ma non sempre le necessarie"; sanno tante nozioni, ma non sanno gestire le emozioni"; sanno usare già il tablet, o sanno tutto sul corpo umano, ma sono in difficoltà per vestirsi o svestirsi o a tenere una matita in mano"(...). Queste sono alcune delle frasi che talvolta le insegnanti pronunciano, nel parlare dei bambini, per dimostrare la complessità delle descrizioni delle infanzie contemporanee, che esprimono profonde contraddizioni. I bambini hanno "l'agenda piena, impegnati giornalmente in attività sportive, ludico ricreative, quando non anche formative....Sono bambini che a tre anni prendono lezioni di inglese, ma hanno ancora il ciuccio, irrequieti, nervosi, incapaci di gestire "i vuoti", circondati quasi sempre da adulti (nonni, zii, baby sitter), che corrono insieme a loro per portare a termine il "puzzle" di attività quotidiane. Bambini derubati del tempo necessario alla cura e alla crescita emotiva, a sua volta sottratto ai padri e alle madri di una società che chiede molto e poco offre (...).44

Galimberti⁴⁵ si schiera a questo proposito contro il mito del "tempo di qualità"; per il filosofo, infatti, quando c'è in gioco l'infanzia, il tempo è quantità: "necessaria per fare le cose insieme, per seguire i processi di crescita, per scoprire i problemi, per creare quella base di fiducia per cui i genitori "ci sono", non solo quando si compiono gli anni".

Le educatrici raccontano, spesso, anche di bambini "piccoli adulti", perfettamente ed apparentemente a loro agio se immersi nelle conversazioni "dei grandi", come affermava Franco Frabboni, già negli anni '70, precocemente immessi nel "bosco degli adulti".

43. S. Demozzi, " Infanzie figlie della crisi. Quando una società non si allea con i più piccoli: povertà culturale e spettacolarizzazione", pag.84, in M. Contini, "Disalleanze nei contesti educativi", op.cit.

44. Ibidem pag.84

45.U. Galimberti, "I miti del nostro tempo", Feltrinelli, Milano 2009

Parliamo di bimbi, che, purtroppo, subiscono un dannoso processo di adultizzazione⁴⁶, riconducibile al fatto che sono gli unici piccoli, in un contesto straripante di grandi e ad un fenomeno, già avviato da tempo, di vera e propria "scomparsa dell'infanzia".

"Perché è chiaro che se si rovesciano sui bambini una quantità impressionante di oggetti (o parole) appartenenti agli adulti, l'infanzia non può sopravvivere: "per definizione essere adulti significa aver risolto i misteri e scoperto i segreti. Se già in partenza, i bambini conoscono i misteri e i segreti, come è possibile che essi siano separati dagli adulti?"

"Senza la pretesa di generalizzare, possiamo affermare, però, che ovunque si guardi, "si può constatare che il comportamento, il linguaggio, gli atteggiamenti, i desideri (persino l'aspetto fisico!) di adulti e bambini stanno diventando sempre più indistinguibili".

La nostra è una società dominata dalle immagini e da un mondo simbolico che non è in grado di sostenere la gerarchia sociale ed intellettuale, che rende possibile l'infanzia.

"Rimaniamo con bambini che non si affidano più all'autorità degli adulti, ma a informazioni di qualsiasi provenienza. Rimaniamo con bambini, ai quali si danno risposte a domande, che essi non hanno pensato di formulare."⁴⁷

"E rimaniamo con adulti e tra essi i genitori, che faticano a distinguersi dalle generazioni successive, quasi in un rifiuto, più o meno consapevole, dell'assunzione di un'immagine, oltre che di un comportamento, "da grandi". I sociologi ci dicono che abitiamo il tempo dell'*happiness*, della giovinezza perenne, che non significa più soltanto rimanere a lungo in forma e in buona salute, ma soprattutto agire e pensare in maniera diversa dalle persone adulte."⁴⁸

7. Per educare occorre una riforma del pensiero: "una testa ben fatta, invece di una testa ben piena. I sette saperi necessari all'educazione del futuro"

Edgar Morin⁴⁹, nella complessità sociale e culturale, che fa da sfondo all'educazione moderna, rappresenta un punto di riferimento importante per tutti coloro che si occupano di educazione dell'infanzia. Le sue idee costituiscono un prezioso contributo all'avvio di quella riforma culturale, rivendicata dalla società della conoscenza, che ancora nelle scuole, non solo quella italiana, trova delle resistenze. In realtà non si tratta di impostare una riforma in cui tutto sia preventivamente definito, ma piuttosto incominciare ad individuare alcuni accessi, attraverso i quali gli insegnanti siano incoraggiati a muoversi, nella direzione di una nuova impostazione dei saperi. Morin ce ne indica sette. Sette saperi fondamentali su cui fondare la comprensione del mondo nuovo, che ci travolge, del futuro e per affrontare le nuove sfide.

1. Le cecità della conoscenza: l'errore e l'illusione. E' sorprendente che l'educazione, che mira a comunicare conoscenze, sia "cieca" nei confronti di ciò che è la conoscenza umana, di quali siano i suoi dispositivi, le sue debolezze, le sue difficoltà, le sue propensioni all'errore e all'illusione e che non si preoccupi affatto di far conoscere che cosa è conoscere. La conoscenza della conoscenza deve apparire come una necessità primaria, volta a preparare le giovani generazioni e l'infanzia stessa ad affrontare i rischi permanenti dell'errore e dell'illusione, che insidiano costantemente la mente umana. Si tratta di attrezzare le menti a conquistare una priorità vitale: la lucidità. L'educazione deve far conoscere al bambino cos'è la conoscenza!

2. I principi di una conoscenza pertinente. C'è un problema fondamentale, da sempre non considerato, che è la necessità di promuovere una conoscenza capace di cogliere i problemi globali e fondamentali, entro i quali inserire le conoscenze parziali e locali.

La supremazia di una conoscenza frammentata nelle diverse discipline rende spesso incapaci

46. N. Postman, "La scomparsa dell'infanzia. Ecologie delle età della vita", Armando, Roma 1984

47. ibidem pgg. 113-16-115

48. S. Demozzi, op.cit. pag.87

49. E.Morin, "I sette saperi necessari all'educazione del futuro", Cortina Ed. 2001 e "La testa ben fatta-Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero", Cortina Ed. 2000

di effettuare il legame tra le parti e le totalità, e deve far posto a un modo di conoscere capace di cogliere gli oggetti, nei loro contesti, nella loro complessità, nei loro insiemi.

È necessario sviluppare l'attitudine naturale della mente umana a situare tutte le informazioni in un contesto e in un insieme. È necessario insegnare i metodi, che permettano di cogliere le mutue relazioni e le influenze reciproche tra le parti e il tutto, in un mondo complesso. Non dimentichiamo che uno dei concetti base della psicologia cognitiva è che il sapere è pertinente, solo se si è capaci di collocarlo all'interno di un contesto e che la conoscenza, anche la più sofisticata, smette di essere pertinente se è totalmente isolata. Tale aspetto acquisisce particolare rilievo se pensiamo all'educazione dell'infanzia, rispetto alla quale è fondamentale, nel processo educativo, proporre esperienze, saperi, conoscenze dotate di senso e vicine al mondo infantile, coltivando le attitudini fondamentali dell'intuizione, l'invenzione, la previsione, l'elasticità mentale, l'attenzione vigile, il dubbio.

Le stesse Indicazioni Nazionali fanno riferimento alla necessità di una interdisciplinarietà delle discipline: "l'attività didattica è orientata alla qualità dell'apprendimento..e non ad una sequenza lineare e necessariamente incompleta, di contenuti disciplinari. I docenti, in stretta collaborazione, promuovono attività significative, nelle quali (...) le discipline si confrontano e si intrecciano, tra loro, evitando...argomenti distanti dall'esperienza e frammentati in nozioni da memorizzare (...). Le stesse fondamenta delle discipline sono caratterizzate da una intrinseca complessità e da vaste aree di connessione, che rendono improponibili rigide separazioni."⁵⁰ In particolare il curriculum della scuola dell'infanzia rappresenta la sorgente, da cui si sviluppa, dal basso, un percorso formativo focalizzato sulla persona (quindi anche il nido è coinvolto). La natura non disciplinare di questa scuola la rende disponibile alla prospettiva delle competenze trasversali. I campi di esperienza rappresentano le iniziali forme della elaborazione dei significati, che nella concretezza dell'esperienza didattica del bambino, si intrecciano e si interconnettono continuamente.

Tali considerazioni richiamano un concetto fondamentale per Morin: la necessità di **"coltivare una testa ben fatta e non una testa ben piena"**: una testa ben fatta è quindi una testa capace di organizzare le conoscenze, così da evitare la loro sterile accumulazione. L'organizzazione delle conoscenze comporta operazioni di interconnessione (congiunzione, inclusione, implicazione) e di separazione (differenziazione, opposizione, selezione, esclusione). Il processo è circolare e separazione, interconnessione, analisi e sintesi costruiscono la conoscenza. Nell'educazione, intesa tradizionalmente come insegnamento, viene solitamente privilegiata la separazione e l'accumulo delle conoscenze, a scapito dell'interconnessione e delle loro organizzazioni. Nell'educazione infantile occorre, allora, aver ben presente che non è tanto importante trasmettere al bambino quantità di nozioni e contenuti, che si accumulano, senza fili di senso, ma promuovere esperienze concrete, significative, perché centrate sulla persona che apprende e la ricerca di soluzioni di problemi, che sono nascosti nelle pieghe della vita di tutti i giorni, favorendo piuttosto la formazione di strumenti di conoscenza, di se stessi, in rapporto agli altri e del mondo; strumenti, che permettono al bambino di apprendere autonomamente, rielaborando esperienze, informazioni, conoscenze, che non provengono più unicamente dalla scuola, ma da un mondo ben più vasto, grazie anche ai mass-media.

- 3. Insegnare la condizione umana.** La natura umana è profondamente complessa, ma è completamente disintegrata nell'insegnamento, attraverso le discipline. Ciascuno, ovunque sia, dovrebbe prendere conoscenza e coscienza, sia del carattere complesso della propria identità, sia dell'identità che ha in comune con tutti gli altri umani. La condizione umana dovrebbe, così, essere oggetto essenziale di ogni processo educativo.

Riunendo ed organizzando le conoscenze disperse nella frammentarietà delle discipline diventa possibile mostrare il legame indissolubile tra l'unità e la diversità di tutto ciò che è

50. Le indicazioni Nazionali, op. cit., pag.12

umano. La cura dell'identità personale di ogni bambino, nel curriculum 0-6 anni, rappresenta una finalità fondamentale, riconosciuta anche dalle leggi istitutive del nido e della scuola dell'infanzia. Attraverso le dimensioni della cura globale e del benessere, il bambino acquisisce la conoscenza del proprio corpo e di sé stesso, "passando attraverso gli altri", in una dimensione di reciprocità ed un intreccio di relazioni, connotate da affettività, socialità e reciproco riconoscimento, nella propria originalità, ma anche e soprattutto nella scoperta di ciò che ciascuno ha in comune con gli altri.

4. Insegnare l'identità terrestre. Il destino ormai planetario del genere umano è un'altra realtà fondamentale ignorata dall'insegnamento. La conoscenza e il riconoscimento dell'identità terrestre, ovvero la comprensione, da parte del bambino di essere parte di un mondo naturale, sociale, umano, devono diventare, invece, uno dei principali obiettivi dell'educazione infantile, mostrando come nella vita di tutti i giorni, nell'incontro con gli altri, che vivono esperienze, emozioni, sentimenti, problemi, che si confrontano e magari coincidono, si vive "una stessa comunità di destino".

5. Affrontare le incertezze. Le scienze ci hanno fatto acquisire molte certezze, ma nel corso del XX secolo ci hanno anche rivelato innumerevoli campi d'incertezza. Per questo l'educazione dovrebbe occuparsi di far sperimentare strategie, che permettano di affrontare i rischi, l'inatteso e l'incerto, e di modificarne l'evoluzione grazie alle informazioni acquisite, nel corso dell'azione. Bisogna apprendere a navigare in un oceano d'incertezze, attraverso arcipelaghi di certezza.

Il carattere ormai ignoto dell'avventura umana deve spingere a predisporre la mente ad aspettarsi l'inatteso, per affrontarlo. E necessario che tutti coloro che hanno il compito di educare siano capaci loro stessi, quindi, di affrontare gli imprevisti, le incertezze, l'imprevedibilità dell'esperienza e delle relazioni umane.

6. Insegnare la comprensione. La comprensione è nel contempo il mezzo e il fine della comunicazione umana. Ora, l'educazione alla comprensione è assente dai percorsi formativi. Mentre l'innegabile importanza del suo sviluppo, a tutti i livelli educativi e a tutte le età, richiede una vera e propria riforma del pensiero. Questo deve essere il compito per l'educazione del futuro.

La reciproca comprensione fra le persone (anche fra bambini e bambini ed insegnanti, fra insegnanti e genitori e genitori e bambini) è ormai vitale, affinché le relazioni umane escano dal loro "stato barbaro di incomprensione", per agire sulle radici stesse del rifiuto dell'altro, delle forme di disprezzo e razzismo. Costituirebbe, nello stesso tempo, una delle basi più sicure dell'educazione alla pace.

7. L'etica del genere umano. L'etica deve formarsi nelle menti a partire dalla coscienza che l'essere umano è allo stesso tempo individuo, parte di una società, parte di una specie. Portiamo in ciascuno di noi questa triplice realtà. Così, ogni sviluppo veramente umano deve comportare il potenziamento congiunto delle autonomie individuali, delle partecipazioni comunitarie e della coscienza di appartenere alla specie umana (umanità come comunità planetaria), con la volontà di realizzare una "cittadinanza terrestre".

8. La prospettiva dell'inclusione nei servizi per l'infanzia : significati, reti, collaborazioni

Nei nidi e nelle scuole dell'infanzia del Comune di Ravenna l'inclusione non è solo un valore fondamentale, una finalità a cui tendere costantemente, ma un vero e proprio metodo di lavoro delle insegnanti, che negli ultimi vent'anni si è consolidato e rafforzato, affrontando anche complessità crescenti, legate soprattutto all'aumento del numero di bambini in età 0-6 anni con bisogni speciali e della gravità delle diagnosi (progressiva crescita delle sindromi genetiche e dell'incidenza dello spettro autistico). A livello nazionale le certificazioni per l'integrazione scolastica, che codificano la condizione di disabilità, accanto al riconoscimento della necessità di personale educativo di sostegno, sono cresciute del 65% in dodici anni. Nei servizi 0-6 del Comune di Ravenna, dal 2010 ad oggi, l'aumento dei bambini con bisogni speciali è stato del 70%.

I servizi per l'infanzia, come abbiamo già sottolineato in precedenza, sono connotati fortemente dalla dimensione dell'accoglienza; ogni bambino 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 riconosce nella conoscenza reciproca, nel rispetto e nella considerazione delle differenze come una risorsa, quei valori educativi, che promuovono lo sviluppo del senso di cittadinanza e condivisione, per costruire una autentica comunità solidale.

Tali dimensioni valoriali si concretizzano attraverso l'attivazione di "buone prassi", nei contesti educativi, che vanno oltre le buone azioni e che propongono un modo di vivere, di insegnare ed apprendere organizzato per tutti i soggetti coinvolti – bambini e bambine, genitori e operatori- di diverse culture e diverse abilità.

In particolare viene data centralità valoriale ed esperienziale all'inclusione scolastica di bambini e bambine con bisogni speciali, in situazione di disagio sociale o comportamentale, 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, mediante l'attivazione di reti di interventi specialistici e mirati, per offrire pari opportunità di crescita competente, volte al superamento delle vecchie pratiche "assistenziali" e contenitive del disagio, verso un orizzonte di risposte organizzative, in senso "educativo".

Lo sfondo di riferimento è rappresentato da due importanti capisaldi:

- la legge 104/92 *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate* .., della quale ricordiamo l'articolo 3, che definisce "la persona handicappata, come colui che presenta una menomazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione" e gli art. 12/13/14 che esplicitano il diritto all'educazione e all'istruzione e le modalità dell'integrazione scolastica."
- il recente *decreto legislativo n. 66 del 2017*, "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'art.1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n.107, che ribadisce il principio, secondo il quale, "l'inclusione scolastica riguarda le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni (...), risponde ai differenti bisogni educativi e si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità della vita; si realizza nell'identità culturale, educativa e progettuale, nell'organizzazione e nel curriculum delle istituzioni scolastiche, nonché attraverso la condivisione del progetto individuale fra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti nel territorio", nell'ambito di specifici

ruoli e responsabilità, che concorrono ad assicurare il successo formativo di bambini e bambine.

A questi si aggiungono altri riferimenti importanti:

- *l'Accordo provinciale per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità nelle scuole di ogni ordine e grado 2016/2020*, che, sintetizzando livelli di programmazione regionale e locale, promuove e definisce un sistema condiviso di governance, provinciale e distrettuale, a sostegno di una rete di interventi e di relazioni fra diversi soggetti istituzionali, che in una dimensione di integrazione, corresponsabilità e di definizione di risorse e strumenti tecnici a sostegno dell'operatività concreta nelle scuole, promuove la qualità dell'inclusione e della formazione, come elementi di un più ampio progetto di vita del singolo alunno/a con disabilità.
- *Le linee guida per l'integrazione degli alunni con disabilità*, emanate con nota del 4 agosto 2009, a cura del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della ricerca;
- *la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*, del 13 dicembre 2006, articolata in 50 articoli che affermano la pari dignità delle persone disabili, convenzione sottoscritta dall'Italia il 30 marzo 2007 e ratificata con la legge n.18 del 3 marzo 2009, che ha istituito anche l'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità.

8.1 Dall'integrazione a un modello inclusivo: “cambiamenti non solo terminologici, ma di processi”

In questi decenni di ricche ed articolate esperienze educative, ci hanno accompagnato tre parole:

inserimento,

integrazione,

inclusione.

I tre termini sono i segnali indicatori di un percorso storico che ha riguardato le terminologie (da bambino handicappato a bambino con bisogni speciali), le buone prassi, strumenti e metodologie del lavoro educativo e che ancora si sta svolgendo.

Inserimento indicava una presenza fisica, ed evidenziare il fatto che si era superata una prima esclusione fatta di separazione fisica. Pur non rappresentando un traguardo avanzato, poiché prevedeva solo il cambiamento del bambino, che si avvicinava al contesto scolastico, permetteva di raggiungere nuove conoscenze e, soprattutto, ha contribuito ad aprire una dinamica, che non si ferma e che ha avviato processi di integrazione, nei quali i cambiamenti sono bidirezionali, sono del bambino, ma anche del contesto, che lo accoglie (miglioramento delle dinamiche di adattamento fra il singolo soggetto e il contesto prossimale).

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. E' un processo che riguarda ogni persona e si realizza quando questa ha la possibilità di vivere relazioni significative che le 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 si è rivelata una risorsa importante, perché ha sollecitato progetti e strategie mirate, ha suggerito come importanti e facilitanti mediatori, la flessibilità organizzativa, l'allestimento pensato e funzionale degli spazi scolastici, le 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 di tutti i bambini (idea di bambino con bisogni speciali, come bambino originale e diverso come tutti, ma anche come "lente d'ingrandimento" dei bisogni di tutti i bambini).

L'integrazione ha, quindi, valore in quanto “progetto da vivere, come un cambiamento ed un

adattamento reciproco, processo aperto e correlato con il riconoscimento e l'assunzione delle identità e di conoscenze che comportano inevitabilmente dei cambiamenti.

Integrare significa formare un intero con delle parti, cioè combinare elementi separati. Il desiderio di integrare implica, pertanto, che le parti manchino di qualcosa. Questa indicazione sottolinea l'importanza del continuo interagire, riconoscendo che la presenza dell'altro è il segnale della reciproca incompletezza.”⁵¹

Un passo ulteriore che è stato avviato, ha avuto, come direzione a cui tendere, il processo dell'**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 ed integrare 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” , contestuale, dove l'individuo si senta capace di partecipare ad 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 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 specifiche e partecipazione alla vita dei servizi.

Nel caso di bambini in situazione di disagio socio familiare, disabilità e patologia cronica la realizzazione di percorsi di inclusione comporta la coniugazione di più strumenti di intervento e livelli di attenzione e conoscenza. Questo implica, in una dimensione ecologica di apertura e collaborazione, il coinvolgimento dei diversi soggetti - servizi educativi, sociali, sanitari, famiglie - che mettono in campo 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 proprio processo di crescita.

La prospettiva inclusiva ci permette quindi di promuovere, sostenere, attivare la strategia del “sostegno diffuso”, che richiama l'idea di una trama, di una rete di collaborazioni ed apporti e, che, a sua volta, consente di:

- ridurre l'handicap, collegato alla patologia, che rischia di identificare il soggetto completamente in essa;
- rafforzare l'integrazione continua delle competenze delle singole professionalità, andando anche nella direzione della sperimentazione di nuovi strumenti e modalità di intervento innovative (v. l'applicazione della comunicazione aumentativa alternativa, le azioni complesse del Centro autismo, che vanno dall'applicazione di protocolli riabilitativi, che sono in rete con le attività scolastiche ed anche con la vita familiare, mediante modalità di sostegno pomeridiano a domicilio);
- valorizzare e ribadire l'idea di una **corresponsabilità educativa** di insegnanti-educatori all'interno del contesto scolastico;
- sostenere l'apporto dei metodi e delle tecnologie, considerati **mediatori facilitanti** e condivisi da soggetti con bisogni speciali e non, in grado di aiutare e sostenere anche i bambini cosiddetti "normodotati", con problemi di carattere relazionale o comportamentale;

51. A. Canevaro, Handicap e scuola Manuale per l'integrazione scolastica, NIS, Roma 1983

- produrre veri cambiamenti e benessere per tutta la comunità educativa.

All'interno di questo intenso intreccio reticolare di competenze, impegni ed interventi concreti, che ne conseguono, acquisisce senso, in direzione del bambino, il progetto individualizzato integrato che, a sua volta, accompagna il bambino, nel processo di crescita e di conquista della propria autonomia nel mondo.

Con il “sostegno diffuso”, gli insegnanti e gli educatori si propongono di operare, 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).

Il principio di fondo è l'assunzione di una piena corresponsabilità educativa.

"L'insegnante in quanto tale può essere “di sostegno” all'integrazione, in tre possibili modi, che hanno tutti il comune compito di costruire ponti fra differenze, di essere mediatori ed organizzatori di mediazioni, integrando quel bambino nella trama di tutti i bambini e nella dimensione dell'apprendimento comune.

Integrare nella trama che, con l'ordito, compone un tessuto: il filo (il bambino con bisogni speciali) si infila nella trama laddove il tessuto lo permette: le diversità si armonizzano se i tempi e gli spazi, gli arredi, i materiali, i giochi, contribuiscono attivamente (ruolo decisivo del “contesto che educa” e che soprattutto non è rigido ed è modificabile).

Integrare nella trama come “intrigo delle conoscenze e degli apprendimenti formali ed informali”, come misteri affascinanti che ci sfidano a risolverli, magari scoprendo che una sola strategia, quella consueta, si rivela non più soddisfacente (la consuetudine delle attività, delle esperienze e delle metodologie non è più valida, né utile; la prospettiva diventa quella della ricerca-azione e dell'accoglienza dell'imprevisto).

Integrare nelle trame di un racconto, quello dell'incontro delle originalità di ciascuno. Ed è la scuola nella sua complessità, che deve trovare strategie e strumenti per conciliare l'individualità di ciascuno e l'appartenenza ad una comunità di intenti, relativa alle conquiste di conoscenze."⁵²

La figura dell'educatore di sostegno: da sostegno alla sezione a sostegno di progetti individualizzati di rete, nel contesto inclusivo della “scuola”.

I percorsi di integrazione degli adulti presenti nel contesto scolastico (collegati strettamente a quelli di inclusione dei bambini), vengono sostenuti e facilitati dalla continua mediazione della cura delle routine quotidiane e delle relazioni interpersonali, che consente più facilmente l'integrazione delle competenze, dei punti di vista e dei progetti.

Lo scambio quotidiano delle informazioni sulla vita scolastica, sui suoi eventi, sulle sue criticità ed i suoi progetti, la costruzione intenzionale di un clima relazionale aperto favorisce la collaborazione e la condivisione fra insegnanti ed educatori.

L'utilizzo di strumenti operativi (come, ad esempio il PEI), come mediatori nel percorso di conoscenza del bambino/a e nell'individuazione di obiettivi educativi e didattici che lo aiutino ad evolvere, aiuta insegnanti ed educatori a collaborare, riducendo quelle “oscillazioni” presenti nell'operatività quotidiana che ci portano talvolta a considerare il bambino un tutt'uno con la sua disabilità, o a considerarlo come se tale disabilità non esistesse.

Per molto tempo è stato attribuito ai servizi per l'infanzia una sorta di “potere” nella “riduzione dell'handicap” (handicap come limitazione sociale conseguente ad una situazione di deficit), che pareva possibile per quella insita “naturalità” dei processi di imitazione e socializzazione, che connotano la realtà scolastica. E l'educatore di sostegno era inteso anche per la dilatazione temporale della sua presenza, come il grande mediatore di tale processo. In tal modo si attribuiva fortissima importanza alle proprietà naturali educanti del contesto scolastico, che finiva per inglobare la figura stessa dell'educatore di sostegno.

52. A. Canevaro nel "Progetto pedagogico per la qualità dei servizi per l'infanzia del Comune di Ravenna - Approvato con delibera C. Di A. n.14/46408 del 15 maggio 2009, pagg.18-24

Ora è innegabile che il contesto educativo, con la sua ricchezza di stimoli e di opportunità è in grado di offrire, se pensato intenzionalmente ed aperto ai cambiamenti, di rappresentare un riferimento forte nell'educazione di tutti i bambini, compresi quelli con bisogni speciali e che gli possa essere attribuito un ruolo “compensativo”. Le esperienze concrete ed i contributi pluridisciplinari di questo ultimo decennio hanno, però, anche messo in evidenza, come i processi di integrazione non possano genericamente mirare alla socializzazione, da cui si fa discendere quasi naturalmente la crescita degli apprendimenti.

In questo sfondo si collocano i cambiamenti che osserviamo nella figura dell'educatore di sostegno, presente nei servizi per l'infanzia:

- ha accresciuto tendenzialmente la sua “specializzazione”, grazie soprattutto ad una formazione che, in questi anni, ha curato sia aspetti generali della professionalità che gli strumenti e le metodologie educative e didattiche, mirate allo sviluppo nel bambino/a di autonomie e competenze ben definite, in un'ottica di cura globale e di sviluppo “prossimale”.
- Se parliamo di educatore di sostegno immediatamente la sua figura si apre e si collega, in un contesto ecologico e sistemico più ampio a tutte le altre figure specialistiche – neuropsichiatri, psicologi, logopedisti, fisioterapisti, educatori specializzati, che sono attivamente in campo nel processo inclusivo di ogni bambino. Questa collaborazione continua ha contribuito ad accrescere ed arricchire i patrimoni di conoscenze e competenze possedute dagli educatori, che ora padroneggiano metodi specifici (v. Teach, Denver, la Comunicazione aumentativa per gravi disabilità...), si sono appropriati di strumenti operativi nuovi (le agende visive, i libri modificati) e, soprattutto, sono in grado di progettare percorsi specifici, anche con la costruzione di materiali ludici, di contesti finalizzati all'acquisizione ed al consolidamento di autonomie ed apprendimenti.

Questa progressiva “professionalizzazione” della figura dell'educatore di sostegno rende possibile il suo affrancarsi da una tradizionale “famigliarizzazione”, che implicava il riconoscimento di doti, quali la buona volontà e la disponibilità, che rimangono sempre importantissime in qualsiasi professione d'aiuto e docente, ma devono accompagnarsi a competenze meno confuse e, soprattutto, di ordine professionale.

La maggiore specializzazione dell'educatore di sostegno è realmente “produttiva” all'interno del contesto scolastico, ad alcune condizioni:

- il maggior possesso di competenze e definizione professionale non deve diventare occasione e motivo di delega da parte delle insegnanti, nella realizzazione del processo inclusivo (rischio sempre più che mai in agguato), a cui consegue una vera e propria separatezza: agli insegnanti in toto il lavoro con il gruppo dei bambini, all'educatore tutti gli interventi sul bambino con bisogni speciali (rischio, per l'educatore, di una relazione diadica, chiusa col “proprio” bambino).
- La capacità dell'educatore di portare avanti percorsi individualizzati e specifici, in collaborazione con specialisti esterni alla scuola, non può però trasformare quest'ultima in un ambito terapeutico: quest'ultima rimane un contesto ampio, aperto, complesso, ecologicamente collegato alla realtà esterna, ma principalmente contesto educativo attraverso la predominanza del gioco, dell'incontro con l'altro, dello sviluppo di tutte le potenzialità e la co-costruzione degli apprendimenti. Questa idea di scuola che richiama la complessità e non la linearità dei percorsi consente anche al bambino con bisogni speciali, non un unico itinerario, ma un reticolo di possibili percorsi e gli assicura non una finalità normalizzante (omologazione della sua presenza), ma progetti che si sviluppano in modo condiviso (devono prevalere il metodo riflessivo e il pensiero sperimentale).
- L'utilizzo di molti metodi diversi, e di metodi che talvolta si agganciano a sfondi teorici e strategie operative di tipo comportamentista, non deve far perdere di vista la necessità di una visione globale del bambino e di una “ricomposizione” dell'educatore di sostegno, all'interno

di una metodologia di riferimento, quella socio-costruttivista, che connota i servizi 0-6.

Il rapporto con le famiglie nella prospettiva dell'inclusione

La relazione con le famiglie dei bambini con bisogni speciali costituisce forse uno degli aspetti più delicati della prospettiva inclusiva, alla luce anche dei cambiamenti e delle complessità socio-culturali, che inevitabilmente interessano tutte le famiglie. I genitori, insieme agli insegnanti ed agli operatori socio-sanitari concorrono, in modo attivo e partecipato alla co-costruzione del progetto individuale del singolo bambino, con bisogni speciali.

In un passato non troppo lontano, i vissuti familiari, di fronte ad una ferita narcisistica così potente, come la nascita di un figlio disabile, erano connotati da vergogna, chiusura, isolamento. Ora, pur nel contesto positivo dell'inclusione scolastica, la dose di sofferenza e frustrazione che le famiglie affrontano è sempre molto alta, ma è accresciuto anche il loro livello di consapevolezza, rispetto ai propri bisogni, i propri diritti e quelli dei propri figli/e.

Nella nostra realtà, la maggioranza delle famiglie si avvicina al mondo dei servizi con una certa fiducia (la loro storia nel territorio li configura come luoghi di benessere, di agio per i bambini) e tende a riconoscere, come risorse, le buone pratiche educative e le insegnanti/educatrici, come figure competenti ed affettivamente rilevanti, nel percorso scolastico dei propri figli.

L'inclusione richiede alle insegnanti ed alle educatrici di sostegno, elevate capacità relazionali, non solo direzionate ai bambini, ma anche agli stessi genitori: capacità di ascolto, empatia, assenza di giudizio, rassicurazione, contenimento, mediazione. A tali competenze si accompagna anche la capacità di integrare nel lavoro scolastico:

- *le attività curricolari* con il gruppo-classe condotte, anche in questo caso, secondo un progetto concordato, che il bambino con bisogni speciali può condividere con i compagni,
- *le attività individualizzate e/o a piccolissimo gruppo* svolte, secondo un preciso progetto concordato anch'esso; attività specifiche frutto degli apporti della "rete",
- *nuovi metodi* che i genitori incontrano sia all'interno, ma anche al di fuori dei riferimenti sanitari territoriali, per cui, in ambito scolastico, diventa necessaria una grande attenzione ed una flessibilità operativa importante, da parte del personale educativo, affinché possano essere accolti, applicati ed integrati i diversi approcci, in una dimensione di rete con i riferimenti sanitari territoriali.

Rispetto a tale complessità è importante che educatrici ed insegnanti si confermino e si supportino vicendevolmente; è altrettanto importante che la progettazione comune e condivisa e la pratica del sostegno diffuso nella quotidianità costruiscano un linguaggio comune di parole, ma anche di gesti, obiettivi, metodologie ed intenti, che sostenga efficacemente l'operatività e possa contribuire alla rassicurazione-sostegno dei genitori.

Il contributo dell'ICF e della formazione condivisa⁵³

Nel 2001 l'Assemblea generale dell'Organizzazione mondiale della Sanità ha approvato una nuova Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, chiamata appunto ICF. Oltre ad essere un sistema complesso ed universale di classificazione, l'ICF ha introdotto un concetto innovativo di disabilità, definito come risultato dell'insieme delle interazioni negative tra le condizioni di salute della persona e tutti i fattori contestuali.

Ovvero l'ICF si focalizza sulla salute della persona e sul suo funzionamento (e su ciò di cui ha bisogno per vivere al meglio le sue potenzialità), non sulla sua disabilità; in questo modo promuove l'inclusione e l'integrazione, ponendo fine all'isolamento ed alla discriminazione, che nascevano dal concetto di handicap (del tutto negativo). Non può, né vuole classificare le persone, bensì le loro condizioni di salute, in relazione ai fattori ambientali, dando la possibilità di definire la disabilità,

53. 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

analizzando le complesse interrelazioni dei più svariati fattori e condizioni.

L'ICF ha acquisito un ruolo fondamentale nella creazione e nell'adattamento di contesti inclusivi, che favoriscono lo sviluppo, le attività e la partecipazione del bambino con disabilità anche multipla; tale strumento richiede a chi lo utilizza di osservare, conoscere, analizzare e discutere le molteplici interrelazioni tra le condizioni del corpo della persona, dell'ambiente e dei fattori personali, eliminando ostacoli, potenziando elementi facilitatori.

L'ottica dell'ICF si basa, quindi, fortemente, sul lavoro di rete tra le persone coinvolte, nel percorso inclusivo e le istituzioni stesse.

Il ruolo del coordinamento pedagogico: sostegno al progetto inclusivo

Il coordinamento pedagogico comunale, in raccordo con il coordinamento del privato sociale, che in base ad un appalto, mette a disposizione l'organizzazione del servizio di sostegno scolastico ed il personale educativo, agisce nelle seguenti direzioni:

- sostegno dell'inclusione nelle attività di progettazione curricolare e raccordo con la realizzazione in ambito educativo degli interventi individualizzati, così come progettati dagli operatori sanitari (neuropsichiatri, psicologi, logopedisti, fisioterapisti, educatori professionali dell'Ausl di Ravenna);
- apporti formativi, mediante documentazioni e riferimenti bibliografici, riferiti soprattutto ai metodi ed agli strumenti innovativi, che si utilizzano nel lavoro scolastico;
- attività di collegamento fra i vari interlocutori della rete, mediante l'organizzazione di incontri periodici, secondo quanto previsto dall'Accordo provinciale per la disabilità;
- supporto nell'elaborazione del Piano educativo individualizzato (PEI) e del progetto individuale (v. la nuova terminologia introdotta dagli art.5 e 6 del Dlgs. n.66/2017);
- colloqui con i genitori dei bambini con bisogni speciali;
- la definizione dei progetti di inclusione, in termini di organizzazione e pianificazione degli interventi di sostegno individuale, in ambito scolastico;
- monitoraggio delle esperienze, mediante osservazioni, visite, colloqui con insegnanti ed educatrici.

9. Una scuola internazionale: esperienze e percorsi di educazione interculturale e plurilinguismo

“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 (...).”

9.1 Dalla scuola accogliente alla scuola inclusiva, come scuola aperta, multiculturale, scuola di tutti

Sono trascorsi quasi trent'anni dall'uscita della prima circolare ministeriale sull'inserimento degli alunni stranieri nelle scuole italiane, che risale al 1989. Negli anni successivi, fino ad oggi, i servizi per l'infanzia e le scuole, si sono posti come veri e propri laboratori per l'educazione, accogliendo in modo personalizzato i bambini e le loro famiglie, creando alleanze educative, fondate sulla

relazione quotidiana e sul rispetto reciproco, elementi fondamentali per la costruzione di rapporti di fiducia e di condivisione di percorsi ed esperienze.

Si è diffuso, quello che De Certeau (antropologo, linguista e storico francese) definiva come vivace "*brusio delle pratiche*"; si è sedimentato, cioè, un deposito variegato di esperienze, sperimentazioni, ricerche, buone pratiche, che hanno sostenuto la crescita culturale, intorno ad un'idea di educazione multiculturale e plurilingue per tutti.

Graziella Favaro, pedagoga ed esperta di multiculturalità, in uno dei suoi articoli, afferma che "l'immigrazione ha cambiato la scuola, ma è anche vero il contrario e cioè che anche la scuola ha cambiato l'immigrazione e le persone che la vivono, le quali grazie alla scuola sono diventati "*un po' più di casa*".

Le esperienze scolastiche con i bambini, specie i più piccoli, hanno dimostrato che ci si può conoscere, si può insegnare ed imparare a vivere insieme, uguali e diversi, in pari dignità. Bambini di una stessa sezione, alunni di una stessa classe, Cittadini di uno stesso paese.

Le quotidiane esperienze di integrazione multiculturale sul campo, hanno contribuito fortemente, nel tempo, ad un processo generativo di benessere, non solo per i bambini, ma anche per le famiglie stesse.

Una ricerca del 2014, svolta in alcuni nidi e scuole dell'infanzia comunali, in collaborazione con il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna⁵⁴, ha dimostrato che le buone pratiche di accoglienza ed integrazione, in atto nei servizi per l'infanzia, sono in grado di promuovere miglioramenti sul piano relazionale all'interno della famiglia e dei climi educativi e scolastici e miglioramenti sul piano progettuale, per le famiglie stesse, che sono portate a vedere la propria esistenza, con maggiore stabilità. L'esperienza della migrazione e dell'integrazione scolastica, costituiscono fattori in grado di influenzare l'esperienza della genitorialità, delle scelte educative e degli stili genitoriali ed i servizi per l'infanzia vengono riconosciuti come "luoghi sicuri e protetti", di supporto alla genitorialità ed alla conciliazione fra tempi di cura, educazione e tempi di lavoro.

La scuola e, soprattutto, la scuola dei piccoli ha avuto, quindi, un ruolo propulsivo, in un processo di cambiamenti culturali: è avvenuto un processo simile a quello che, negli anni '70, ha praticamente rivoluzionato la psicologia dell'età evolutiva, con l'affermazione dell'interazionismo, che ha messo in crisi le teorie tradizionali, affermando la natura sociale dell'individuo e l'apprendimento come costruzione sociale. Sono state le ricerche, le sperimentazioni, le osservazioni concrete dei bambini e dei contesti educativi, le esperienze "grezze" delle insegnanti, che lavoravano sul campo, che hanno cambiato le teorie, le hanno modernizzate, sviluppate e nutrite.

Oggi, risulta decisamente più corretto definire i bambini stranieri che frequentano i servizi per l'infanzia comunali, in altro modo, ovvero come *bambini appartenenti a famiglie con background migratorio*, poichè, come avviene anche a livello nazionale (percentuale dell'86%), in maggioranza sono nati nel nostro territorio e sono destinati a diventare cittadini italiani alla maggiore età (stando alla legge sulla cittadinanza del 1992); da qualche anno si accolgono nelle scuole italiane anche bambini degli ultimi flussi, che hanno vissuto l'esodo ed i conflitti più recenti o ancora in corso; vi sono poi figli delle coppie miste, italiani fin dalla nascita (e quantitativamente in aumento); figli di coppie miste con entrambi i genitori stranieri, che quindi parlano potenzialmente tre lingue, bambini che arrivano per adozioni internazionali.

I percorsi di integrazione nelle scuole hanno vissuto diverse fasi (ogni fase si è portata dietro evolvendosi qualcosa di quella precedente) e c'è anche un *lessico* per ogni fase, che può farci capire i cambiamenti, i valori di riferimento e la natura dei progetti realizzati.

La prima fase è stata quella dell'**accoglienza-inserimento**. I bambini e i ragazzi venuti da lontano si inserivano soprattutto nella scuola primaria e spesso si trattava di ricongiungimenti familiari. Gli

54. F. Crivellaro, "Processi migratori, genitorialità e relazioni di genere. Pratiche e rappresentazioni di genere nella relazione educativa tra genitori e figli migranti", Dispensa report attività di ricerca, 2012-2014

aspetti distintivi di tale periodo, hanno riguardato: un generale clima di apertura e curiosità, accanto all'attenzione alle "culture d'origine", allora piuttosto enfatizzate, espresse talvolta anche in modo un po' folkloristico e stereotipato, attraverso l'espressione ad esempio dei tratti più esotici e tranquillizzanti delle nuove culture. Sono stati questi gli anni dei progetti svolti nei servizi, incentrati sul cibo, sulle feste, con danze e musica, su favole e racconti dal sapore etnico. Nella nostra memoria ci sono laboratori di cucina multi-etnica con le mamme e le nonne, i libretti di ricette con le pietanze servite nelle scuole, accanto a quelle multi-etniche, messi a disposizione di tutte le famiglie. Gli strumenti operativi in mano alle insegnanti erano davvero pochi.

Col tempo il numero dei bambini stranieri è andato aumentando di anno in anno e ha preso forza l'idea che la scuola doveva tendere all'**integrazione**, intesa come processo relazionale biunivoco, che comprende reciproca conoscenza e reciproco riconoscimento e rispetto delle identità (con la scoperta delle differenze e dei punti comuni).

I progetti e gli interventi avevano soprattutto carattere compensatorio perchè pesavano molto le differenze linguistiche; il bambino straniero era visto sostanzialmente come carente, in quanto sguarnito dal punto di vista linguistico e dei contenuti curricolari. Da un punto di vista didattico, soprattutto nelle scuole dell'infanzia, si è puntato sull'insegnamento/apprendimento della lingua italiana, scoraggiando, di fatto, il bilinguismo, ritenendo erroneamente che potesse ingenerare confusione nella mente dei bambini. Ci si è resi conto, in parallelo, dell'utilità dell'utilizzo della mediazione linguistica-culturale, come risorsa importante nel percorso di ambientamento dei bambini e a favore della comprensione/interiorizzazione delle routine scolastiche e come supporto nella relazione con le famiglie, soprattutto nei primi colloqui di conoscenza, finalizzati all'inserimento nel nido o nella scuola (diffusione di vocabolari e guide informative con le parole facilitanti l'integrazione). Nel frattempo gli insegnanti potevano contare, sempre di più, su nuovi strumenti, capaci di affrontare i cambiamenti: protocolli di accoglienza, materiali didattici, esperienze documentate trasferibili.

Ora stiamo vivendo le fasi della cosiddetta **inclusione**, che come abbiamo già sottolineato, fa riferimento ad una prospettiva eco-sistemica ampia: "la scuola" è la scuola di tutti e nei servizi si pratica l'**educazione interculturale e plurilingue per tutti**. Una educazione multiculturale tende a far conoscere le culture, ma non si occupa di creare relazioni, mentre una educazione interculturale vuole creare relazioni fra persone, che hanno appartenenze culturali diverse ed occasioni di dialogo e confronto. Questa differenza è fondamentale, da comprendere profondamente per orientare le azioni educative.

Il contesto di un servizio educativo, con connotazione interculturale è quello di una operosa, amichevole e quotidiana "normalità": abitata da bambini, che vivono e giocano insieme, seguono e condividono regole comuni e parlano più lingue.

Gli strumenti educativi e didattici sono trasversali ed è cresciuta la formazione delle insegnanti: i messaggi plurilingui hanno un valore più simbolico di accoglienza, che comunicativo e gli spazi esprimono con immagini, oggetti e giochi, storie ed identità.

Ora i servizi per l'infanzia hanno a che fare con due questioni fondamentali: il tema delle differenze e quello del plurilinguismo.

La normalità delle differenze

I bambini percepiscono le differenze già a partire dai tre anni di età (imparano tantissimo con gli occhi), ma vogliono essere uguali (le ricerche hanno dimostrato che i bambini delle minoranze scelgono come bambola quella che somiglia di più ai compagni, ovvero la bambola bianca). A specchio vedono i bambini della maggioranza e si autoidentificano progressivamente. E' estremamente importante, da questo punto di vista, il ruolo educativo delle insegnanti, che, considerando le differenze come risorse, le utilizzano, senza enfatizzarle e renderle distinte di ognuno e portano i bambini a scoprire che sono piuttosto le somiglianze, le immagini positive, gli elementi comuni, che avvicinano e permettono percorsi, esperienze, giochi condivisi (un bambino dice, scoprendo una somiglianza, che "di notte abbiamo tutti la pelle blu").

L'obiettivo educativo da perseguire è, quindi, l'affermazione e la valorizzazione concreta della "normalità delle differenze", che significa, poi, la loro sostanziale rimozione. La consapevolezza profonda che le insegnanti di una scuola multiculturale devono maturare è la seguente: il bambino è intero globale, con una propria originale identità e propri bisogni evolutivi, ma cresce ed apprende, in relazione con gli altri, uguali e diversi allo stesso tempo.

9.2 Dentro la scuola il mondo: il plurilinguismo e la valorizzazione delle lingue d'origine

In questi ultimi anni, anche sullo sfondo delle indicazioni nazionali del 2012, che descrivono la scuola dell'infanzia come scuola moderna, aperta ad un'infanzia plurale, multiculturale e plurilingue, in uno scenario europeo, è aumentata la consapevolezza educativa intorno alla necessità di mantenere i bambini collegati alla loro cultura ed al loro universo familiare (la scuola non deve mai disconfermare la famiglia), rispettando e valorizzando la lingua madre, con cui il bambino piccolo costruisce una propria idea del mondo, che è e rimane per sempre la lingua degli affetti e dell'interiorità, la lingua delle abitudini, delle regole della vita quotidiana e dei riti familiari.

Parlare una lingua significa, infatti, "portare" ed esprimere la cultura, che essa veicola.

Attraverso i primi contatti comunicativi con l'ambiente che lo circonda il bambino non acquisisce soltanto uno strumento di espressione, ma anche le regole e le rappresentazioni condivise, i significati ed il suo posto nel mondo. Interiorizza una logica e un ordine concettuale, che lo struttura e lo modella. Costruisce giorno dopo giorno la sua storia attraverso quella lingua.

"Quando i bambini stranieri arrivano in Italia, la loro lingua scompare, è assente dai luoghi della scuola e dell'incontro e spesso viene chiesto loro di dimenticarla e metterla da parte, per accogliere le nuove parole. Alcune lingue d'origine sono perlomeno evocate, nominate, riconosciute; altre sono del tutto ignorate e appaiono strane, lontane, dalle forme e scritture "bizzarre".

Quando la lingua materna diviene silenziosa, clandestina, marginale, i bambini immigrati possono vivere una frattura rispetto alla loro storia precedente, una situazione di perdita e regressione, dal momento che il messaggio che viene loro inviato è che "se non sai l'italiano, non sai, in generale".

Il bilinguismo dei bambini con background migratorio possiede, dunque, tante valenze e tanti destini: ricchezza e molteplicità, ma anche smarrimento e perdita.

Saranno le vicissitudini individuali, le scelte familiari e le condizioni dell'accoglienza a decidere quanto i meccanismi difensivi saranno in grado di garantire un bilancio più o meno vantaggioso tra ciò che si acquisisce e ciò che si esclude.

Nella testa di un bambino c'è posto per più lingue, così come c'è posto per più intelligenze: le insegnanti non devono perdere di vista il fatto che il periodo di sviluppo 3-6 anni è densissimo e la scuola deve essere pronta a sfruttare tutte le opportunità ed offrire tutte le risorse possibili.

I bambini parlano, descrivono, raccontano, l'insegnante deve essere pronta a prendere queste conversazioni, queste visioni del mondo, per rilanciarle, arricchirle, aprirle ancora di più agli altri, al mondo.

Nei servizi per l'infanzia multiculturali e plurilingui è necessario che siano diffuse alcune consapevolezze ed attenzioni linguistiche e pedagogiche. Tra queste :

- la necessità di conoscere la situazione linguistica dei bambini inseriti (il primo colloquio con la famiglia, propedeutico all'ambientamento può rappresentare il contesto più adatto per porre domande sulle lingue, che vengono parlate in casa, su come comunicano genitori e figli o i fratelli e le sorelle fra di loro);
- la capacità di individuare i bisogni di comunicazione in italiano, ma anche di rilevare e riconoscere, per quanto possibile, le competenze nella lingua d'origine;
- la consapevolezza che la conoscenza della lingua materna è un arricchimento e una chance e non un ostacolo all'apprendimento della seconda lingua;
- la necessità di sostenere e rassicurare i genitori immigrati nell'uso della lingua materna con i loro figli;

- la visibilità delle lingue d'origine degli alunni, negli spazi della scuola (indicazioni, avvisi, orari, messaggi plurilingui);
- la valorizzazione delle lingue d'origine in sezione, per tutti i bambini, attraverso momenti di narrazione e la disponibilità di fiabe, storie e libri bilingui;
- rendere visibile, attraverso le documentazioni (i muri parlano), il fatto che nel nido o nella scuola dell'infanzia, ci sono bambini del mondo, come tratto di normalità".⁵⁵

Nei servizi per l'infanzia, dal 2012, attraverso specifici percorsi formativi, che hanno coinvolto il personale insegnante, a cura del Prof. Martin Dodman⁵⁶, **il plurilinguismo** è diventato un progetto, **un metodo**, che crea inclusione, reciprocità, comunanze, scambio e relazione. Parte da alcuni assunti:

- idea di una scuola democratica, che per essere tale, deve attrezzarsi con opportunità educative che distribuiscono uguaglianza; la migrazione ha aperto questa sfida: la necessità di formare cittadini plurilingui, attraverso la costruzione di ambienti plurilingui;
- l'apprendimento a scuola e l'uso di più lingue/codici linguistici sono condizioni indispensabili di conoscenza e comunicazione con gli altri ed elementi integranti di formazione dell'identità di tutti i bambini;
- la lingua è cultura: possedere più lingue significa avere più punti di vista, per interpretare la realtà, con maggiore sensibilità comunicativa e decentramento;
- l'uso di più codici linguistici arricchisce e potenzia i processi di apprendimento (sinapsi neuronali) e la crescita globale dei bambini (flessibilità cerebrale, plasticità, sviluppo del pensiero divergente e del problem solving, come strumenti per affrontare la realtà e conoscerla).

Nei servizi per l'infanzia, il plurilinguismo permea la normale quotidianità, sulla base di copioni linguistici, articolati dalla insegnanti: le routine, il gioco dei bambini, le proposte didattiche; i vantaggi per i bambini sono molti: giocare con parole comuni, conoscersi mediante un codice linguistico condiviso, scoprire punti in comune, sentirsi parte integrante di un tutto gratificante e rassicurante, in cui ci si riconosce e si riconoscono gli altri.

Attualmente, nei nidi e nelle scuole dell'infanzia, anche se si tratta di occasioni meno frequenti, rispetto al passato, quando un bimbo inizia la frequenza, non conoscendo assolutamente la lingua italiana, perchè è arrivato da poco nel nostro paese con la sua famiglia, le insegnanti possono contare sul contributo dei **mediatori linguistici, della Casa delle Culture**, come facilitatori di comunicazione con gli adulti ed i compagni della sezione e di comprensione dei vari aspetti della vita scolastica, con un ruolo di accompagnamento e sostegno.

Per un bambino piccolo, soprattutto se in età di nido d'infanzia, è molto importante ed è un segnale di inclusione, saper anticipare le routine scolastiche; il che significa che le ha interiorizzate, le ha fatte proprie dal punto di vista cognitivo (le ha comprese nei loro tempi ad esempio) e dal punto di vista emotivo-affettivo (le ha in mente e le ricorda, perchè le carica di sentimenti ed emozioni, vivendole). Tali processi sono più semplici se il bambino sente delle parole nella sua lingua familiare, che funzionano come "segnalibri", in un racconto, in una esperienza nuova.

Parole di casa, parole di scuola

Come abbiamo detto in precedenza, i bambini con background migratorio hanno una loro lingua madre, che è la lingua di casa e degli affetti (anche se a volte, quest'ultima viene parlata sempre meno dai genitori, per un loro bisogno di sentirsi integrati e a maggior ragione se nel progetto della famiglia, vi è proprio la volontà di renderlo stabile e definitivo e gli stessi bambini sono nati nel nostro paese).

"Gli obiettivi educativi più importanti per il futuro dei bambini, per la loro effettiva inclusione, che

55. Cfr. G. Favaro, Responsabile scientifica del Centro COME e referente della sezione "Educazione interculturale" dell' INDIRE. Formatrice delle insegnanti dei nidi e delle scuole dell'infanzia comunali nel triennio 2016-2019

56. M. Dodman,

le insegnanti devono perseguire, nell'ambito di un processo educativo, si fondono su due sostanziali priorità: il rispetto e la valorizzazione della lingua madre (L1), ma anche e soprattutto, la cura dell'apprendimento della lingua italiana (L2), che va accompagnata e sostenuta, perché non dimentichiamo che l'italiano è la lingua dell'apprendimento, nella scuola dell'obbligo. E' molto importante osservare con attenzione lo sviluppo dell'italiano, anche utilizzando apposite griglie, rilevando le conquiste e gli eventuali impacci e prendersi cura dei "bambini silenziosi". La messa in campo di strategie, quali il gioco a piccolissimo gruppo, o nell'ambito di un rapporto individualizzato con l'insegnante, la predisposizione di un contesto facilitante, risultano veramente molto importanti nel nido in cui devono essere costruiti luoghi e contesti, che trasmettono lingua. I bambini che hanno un background migratorio corrono il rischio più degli altri di avere a disposizione meno storie e narrazioni, che invece sono strettamente legate allo sviluppo linguistico. Canti, libri, storie, parole, che fluiscono liberamente e consapevolmente sono opportunità preziose e imprescindibili, per portare i bambini stranieri ad essere solidi nella grammatica italiana, nel lessico e nell'autonomia delle frasi, quali elementi basilari per l'apprendimento pluridisciplinare nella scuola primaria".⁵⁷

9.3 Il ruolo del nido: la ricchezza dei riti di accudimento e dei modelli educativi

Per la maggior parte delle famiglie immigrate, l'inserimento del proprio figlio al nido non rappresenta, di solito, una scelta fra le altre possibili, ma è dettata soprattutto dal bisogno e dalla necessità, come unico "approdo possibile" (mancanza di reti parentali o amicali, precarietà del lavoro o dell'alloggio), ma percepito anche come luogo sicuro, tranquillo, dove i bambini stanno bene e vengono curati (il nido è visto aperto come una casa e le insegnanti non come delle professioniste). Tale scelta è molto complessa, una sorta di migrazione nella migrazione, poichè può emergere nelle madri il timore di una perdita di legame; ad esempio i bimbi cinesi non frequentano il nido perchè i genitori ritengono che i primi anni di vita in famiglia, consentano una completa inculturazione familiare. La prima rappresentazione del nido, poi, si arricchisce, poichè i genitori, osservando i cambiamenti positivi del loro bambino, iniziano a percepire il nido come un luogo educativo e riconosciuto, che accompagna ed integra i messaggi educativi familiari e si intreccia con il processo di trasmissione educativa della famiglia. Le aspettative non sono rivolte solo all'accudimento, ma anche agli aspetti della crescita globale del bambino. Per la costruzione di un rapporto complementare con il servizio, sulla base di un patto educativo esplicito, fondato sulla fiducia, in cui i genitori portano i propri punti di vista e chiedono consigli, occorre, di solito, tempo. "Ogni famiglia è una cultura"⁵⁸, una nicchia di sviluppo, in cui sono riconoscibili dei riti d'infanzia, che riguardano tre ambiti fondamentali: il processo di separazione o individualizzazione (che comprende lo svezzamento, le prime unghie o i primi capelli, le tappe di crescita, i primi cento giorni di vita...), la socializzazione (scelta del nome, riti di appartenenza religiosa, ad esempio, il battesimo), la protezione (le cure quotidiane, il cibo, il sonno, i rimedi per i piccoli malanni...). La nostra cultura dell'infanzia è oggi scarsamente ritualizzata e basata su modalità di cura a basso contatto (le modalità di cura delle mamme africane è invece ad alto contatto, ma è anche in crescita il numero delle mamme occidentali, che per scelta si orientano verso modalità di contatto col proprio figlio, più intime, corporee e prolungate nel tempo); i punti di contatto, però, possono essere ricercati e contribuire alla reciproca conoscenza ed alla percezione di una comunanza (ad esempio i riti della caduta del primo dentino o del taglio dei primi capelli vengono riconosciuti, in vario modo, in una molteplicità di culture e possono costituire dei punti in comune, in un percorso di reciproca conoscenza).

Nel nido si incontrano una pluralità di modelli educativi: "in diverse culture, i bambini vengono

57. G. Favaro, "Lingua di casa, lingua di scuola", Intervento formativo del 25 maggio 2017

58. G. Favaro, S. Mantovani, T. Musatti, "Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi", Franco Angeli Ed. 2013, pag.85

educati alla capacità di coordinarsi con altri membri del gruppo, anziché all'"individualismo e alla separazione", mentre nella cultura occidentale, "i bambini sono persone indipendenti, con una propria volontà spesso in contrasto con quella dei genitori, con cui bisogna negoziare, a volte con veri e propri *tour de force*" (Rogoff,2004)⁵⁹.

Una mamma straniera, mediatrice, afferma: "io vedo, qui in Italia che si trattano i bimbi piccoli come se fossero già grandi e si trattano quelli più grandi di 10 anni e oltre, come se fossero piccoli". Il riferimento è alle continue negoziazioni con i bimbi, per ottenere ascolto ed ubbidienza, alle spiegazioni che i genitori forniscono per ogni evento, agli scambi comunicativi continui anche intorno a temi sui quali i piccoli non dovrebbero nemmeno prendere la parola e alla centralità occupata dai loro desideri. Il riferimento è anche alla scarsa autonomia riconosciuta ai più grandi, come assenza di richieste, compiti, impegni e sacrificio, che invece sono normali per quell'età.

Mentre nei bimbi autoctoni si colgono spesso comportamenti di indipendenza, con scarsa autonomia, le madri immigrate hanno, generalmente, come propria bussola per l'orientamento educativo dei figli, un modello di autonomia, accompagnato da profonde e diffuse forme di interdipendenza: il bambino è collocato in una precisa geografia familiare e comunitaria, impara a riconoscersi come parte di un tutto tenuto insieme da legami, gerarchie (rapporto simmetrico con l'adulto, la cui autorità è un fatto evidente, scontato, non negoziabile), ruoli, affetti, sistemi calibrati di diritti e doveri.

Nei servizi educativi, già nel nido, si intrecciano processi di identificazione che comprendono la storia e la traiettoria di vita di ciascuno, le modificazioni della famiglia e della genitorialità, i ritmi dell'andare e venire fra i due riferimenti culturali.

"La presenza dei bambini immigrati nei servizi per l'infanzia impone allora che si adotti un approccio pedagogico, non tanto basato sulla presentazione di un inesistente catalogo delle culture, ma attento alla pluralità e alle forme quotidiane del meticcio".⁶⁰

9.4 Dalla relazione con le famiglie alla loro partecipazione alla vita educativa dei servizi per l'infanzia

Quando le famiglie accedono ai servizi educativi hanno un percorso molto complesso e doloroso alle spalle e, al loro interno, grandi trasformazioni. La migrazione familiare può generare la precarietà socio-economica, una ridefinizione dei ruoli della coppia e genitoriali e rotture psicoculturali per i figli, che possono vivere la migrazione in modo traumatico, perchè imposta dai genitori e vissuta senza alcuna consapevolezza. Si modificano anche le culture familiari (lingua, scelte linguistiche, religione, titolo di studio, professione, legami con la propria comunità) in cui devono convivere la cultura d'origine e l'elaborazione personale di vissuti, aspettative, desideri, in relazione al contesto di accoglienza.

La partecipazione delle famiglie immigrate alla vita dei servizi educativi è, senza dubbio, un obiettivo di miglioramento dei servizi stessi, perchè, salvo qualche evento ludico, come le feste, gli altri momenti formali ed informali della partecipazione vengono, solitamente, per lo più disertati. Alcune ricerche hanno invece dimostrato che vi è una connessione importante fra la partecipazione delle famiglie ed il "successo formativo" dei bambini.

La partecipazione è quindi un processo delicato, che necessita di progettazione e cura da parte delle insegnanti e richiede anche la formazione di nuove consapevolezza educative, in cui vi sia la comprensione del significato di tale processo: "attività in cui i cittadini sono direttamente coinvolti nei processi di ideazione ed organizzazione delle forme, tempi, spazi della vita. E' il partecipare insieme che trasforma un gruppo di individui, in una comunità sociale. I processi di partecipazione scoprono i progetti, li aprono all'interazione e all'interrogazione reciproca, mettono in gioco le loro potenzialità e i loro desideri, attivano conoscenze e competenze, mobilitano energie e passioni"

59. ibidem pag.50

60. Ibidem pag.51

(Mortari 2008). La partecipazione si pone, quindi, come un processo formativo, che apre l'interazione alla costruzione della cittadinanza, come legame e coesione sociale, che oggi è molto in crisi.

Le insegnanti devono essere consapevoli che "la scuola" è un luogo di mediazione interculturale e dove l'intercultura come scambio reciproco e dialogo può essere realmente praticata, ovvero le persone possono dialogare nella differenza. La tendenza ed il rischio, che possono portare alla formazione di stereotipi dannosi, riguardano la generalizzazione dei pensieri, delle strategie e degli interventi.

Gli insegnanti possono essere i facilitatori del dialogo, nel momento in cui, ad esempio, si impegnano a ripensare le varie forme della partecipazione, facendo riferimento ad alcune attenzioni metodologiche importanti, prima fra tutte il tener ben presente che il focus delle proposte di partecipazione non deve essere il "parlare di noi stessi, comunicando la propria cultura", o trasmettere le proprie regole, ma il creare le condizioni di contesto, di clima e di contenuti, che offrono la possibilità ai genitori stranieri di farsi conoscere e di partecipare ad un dialogo comune, di essere partecipi ad uno scambio, in modo attivo.

Alcune strategie, che si possono intendere come veri e propri percorsi di miglioramento, possono orientare i momenti di partecipazione, nella direzione del dialogo, piuttosto che della comunicazione; della relazione piuttosto che della conoscenza reciproca:

- "muri che parlano" più lingue,
- inviti personalizzati alle famiglie,
- prossemica favorevole alla circolarità (ad esempio, disporsi in circolo e non in modo frontale),
- obiettivi chiari e progettati (informazione o partecipazione?),
- semplificazione della comunicazione ai genitori (le famiglie straniere hanno difficoltà a leggere l'italiano; immagini al posto delle parole) e delle documentazioni educative-didattiche (traduzioni, mediatori linguistici),
- maggiori occasioni per i genitori di riflettere insieme su temi concreti: cosa pensano su cosa è stato fatto a scuola, le loro aspettative, eventuali timori,
- immagini per dare comunicazioni (ad esempio, il disegno di un orologio per affrontare il tema della puntualità),
- domande, per produrre riflessività e lavorare sul "noi", sulla comunità, sulla condivisione.

10. La centralità del gioco nella vita del bambino e nei servizi per l'infanzia

Quando si pensa genericamente al gioco, è quasi naturale associare questa parola all'infanzia e a situazioni piacevoli e divertenti; in effetti il termine gioco si discosta completamente da qualsiasi connotazione di serietà. Montaigne, però, affermava che "il gioco dovrebbe essere considerato come l'attività più seria dell'infanzia".

Il linguaggio del gioco, per i bambini, è il modo naturale di esprimersi, perché col gioco essi dicono quel che con le parole non sanno esprimere. Il gioco è, come diceva Melanie Klein, la via regia all'inconscio dei bambini.

E' anche la via maestra, per la conoscenza e la comprensione del mondo, della realtà delle cose, delle caratteristiche e dei limiti degli oggetti, in rapporto all'azione; attraverso il gioco, il bambino si rende conto dell'esistenza delle leggi del caso e della probabilità e di regole di comportamento, che vanno rispettate nella relazione con gli altri. Impara ad essere perseverante, resiliente e ad avere fiducia nelle proprie capacità; è un processo attraverso il quale diventa consapevole del proprio corpo, del proprio mondo interiore e di quello esterno, incominciando ad accettare ed integrare le legittime esigenze di tali mondi.

"Ma la lezione forse più importante che viene appresa dal gioco è che anche se si perde, il mondo

non crolla (...) . Attraverso la sconfitta in un gioco o in una gara che possono essere ripetuti ed in cui potrà eventualmente vincere, il bambino arriva a convincersi di potercela fare nella vita, nonostante i fallimenti temporanei (...) ."61

Il gioco, per essere davvero gioco, deve essere spontaneo, un'attività godibile, fine a se stessa, senza guadagni o vantaggi evidenti, se non il piacere ed il benessere che l'attività ludica infonde nel bambino; non a caso il primo gioco del bambino può essere definito il sorriso o la musica silenziosa del corpo, una sorta di "contentezza muscolare", connessa al piacere e alla gioia di sentire che il corpo funziona bene.

Nessuno può essere costretto a giocare, perché in quel caso il gioco perde di senso. Il gioco richiede anche l'intenzione di giocare. E si dovrebbe riflettere bene su questo aspetto, poichè nei diversi contesti educativi, spesso si dice ai bambini: "giocate o giocate bene", come se fosse possibile esprimere un giudizio di valore sul gioco!

Sull'importanza del gioco nello sviluppo affettivo-emotivo, sociale e cognitivo del bambino sono state elaborate molte e stimolanti teorie.

Che giocare non sia una banale e poco rilevante attività infantile è stato evidenziato anche da Huizinga (1939), che nella sua opera "Homo Ludens", ha definito il gioco come fondamento di ogni cultura, evidenziando che anche gli animali giocano e che quindi il gioco esiste prima della cultura. E' stato Jean Piaget (1896-1980), psicologo ginevrino, la cui fama è legata soprattutto ai suoi studi sullo sviluppo cognitivo nell'età evolutiva, a riconoscere al gioco una responsabilità vitale nella maturazione dell'intelligenza. Il gioco viene considerato come "polo assimilatorio" ed egocentrico della mente, che trasforma la realtà, in funzione delle strutture interne e degli schemi sensomotori. Piaget ha individuato, infatti, nello sviluppo infantile una prima fase, caratterizzata dal gioco-percettivo motorio, un tipo di gioco non orientato socialmente (tra i 12 e i 18 mesi) e una seconda fase, caratterizzata dall'integrazione del gioco simbolico alle attività percettivo-motorie (dai 18 mesi ai cinque anni).

Mentre i giochi motori (semplici movimenti del corpo, afferrare gli oggetti, lanciali lontano, sistemarli uno sull'altro) rafforzano nel bambino la sicurezza nelle sue possibilità di apportare piccoli cambiamenti alla realtà esterna, il gioco simbolico, in cui gli oggetti diventano simboli di altri oggetti e si attribuiscono agli oggetti delle caratteristiche diverse da quelle oggettivamente possedute, consente al bambino di imparare la rappresentazione di eventi fantastici, di esercitare il linguaggio verbale (il pensiero come rappresentazione muove, però, dall'azione non dal linguaggio), di scoprire quell'attività creativa che Piaget definisce *fabulazione* e che consiste nel piacere di ascoltare e di inventare storie.

Intorno ai cinque anni, il bambino scopre, poi, l'interazione nel gioco e, a partire, dai sette-otto anni, conquista la capacità di giocare, rispettando delle regole (quelle che preferisce il bambino sono quelle che lui stesso decide di darsi).

Nel 1967 un altro psicologo, Donald Winnicott (1896-1971), si è occupato del gioco⁶², attribuendogli grande importanza, come parte del percorso, che aiuta il bambino a distinguere se stesso dal mondo esterno. Lo definisce come una sorta di area intermedia (transizionale), che agisce come una sorta di ponte tra il mondo interiore e il mondo esterno ed aiuta il bambino, che ha beneficiato di cure sufficientemente buone, a vivere, in maniera più lieve, il distacco dalla dipendenza materna ed il fatto inevitabile di crescere, imparando l'autonomia e conservando una certa fiducia in una realtà positiva che lo protegge.

Sotto questo aspetto, sostiene Winnicott, il gioco e gli oggetti transizionali (come peluche, bambolotto, copertine..) consentono al bambino un senso di sicurezza e lo aiutano nel controllo dei sentimenti di angoscia ed ansia, che sono connessi al distacco; per questo motivo gioco ed oggetti transizionali non devono mai essere messi in dubbio dagli adulti.

Vygotskij, ritiene il gioco, come un'attività dominante nella vita del bambino, corrispondendo al più

61. B. Bettelheim, "Un genitore quasi perfetto", Feltrinelli Ed. Milano 1997, pag. 209

62. cfr.. D.W. Winnicott, "Gioco e realtà", Armando ed., Roma 1981

alto livello dello sviluppo prescolare: "è come se il bambino crescesse di un palmo, come il fuoco di una lente di ingrandimento". E', quindi, un'attività fondamentale per lo sviluppo cognitivo ed il mezzo più adeguato per facilitare il processo di astrazione; è strettamente connesso al linguaggio e si arricchisce attraverso l'interazione sociale e soprattutto produce novità, imprimendo accelerazioni al percorso di sviluppo del bambino ed attribuendogli nuove libertà cognitive, soprattutto nella forma del gioco simbolico, che svincola il bambino dalle pastoie situazionali della primissima infanzia, in cui il gioco e l'azione sono motivati dagli oggetti.

Anche Freud ha preso in considerazione il gioco, ritenendolo un ponte fra il mondo interno del bambino e quello esterno, fra realtà e fantasia; ne scopre la connessione con l'introduzione del principio di realtà (valore adattivo del gioco) e lo considera anche come un mezzo per l'acquisizione delle prime, grandi conquiste culturali e psicologiche e per l'interiorizzazione di valori morali e sociali e, soprattutto, come strumento di elaborazione dell'esperienza di difesa e riparazione contro i sentimenti dolorosi di angoscia e di frustrazione e di catarsi della conflittualità e delle emozioni negative.

Nel 1920, osservando un suo nipotino di diciotto mesi che giocava con un rocchetto, lanciandolo lontano, facendolo sparire sotto il letto, e accompagnando questo gioco con molte esclamazioni, Freud aveva dedotto che il gioco sembrasse una sorta di messa in scena di un'esperienza dolorosa del bambino, legata alle numerose partenze della madre.

Da ciò Freud ha ipotizzato che il bambino ripete più volte lo stesso gioco per trasformare un'esperienza dolorosa e frustrante (come l'assenza della madre), in un'esperienza controllabile, che gli permette di sopportare la separazione.

Egli ha, quindi, ricavato, da queste osservazioni che il gioco permette al bambino di riparare alle esperienze di sofferenza e che le paure e le ansie, ma anche l'aggressività ed ogni altro impulso, presenti nella vita emotiva, possono essere elaborate con il gioco, con una riduzione dell'ansia, che perdurando può indurre conseguenze negative nello sviluppo della personalità. Bettelheim si sofferma sul "fare finta" nel gioco, che può essere considerato una sorta di "agire per prova", poiché consente, di mettere in scena esperienze non ancora reali ed educa a una capacità trasformativa dell'esperienza, grazie alla possibilità che offre di imitazione della realtà. Col gioco, i bambini possono "far finta di" essere adulti, sperimentando questa condizione, senza doverne affrontare i relativi fallimenti e le inevitabili sofferenze.

Per dirla con Bruner, "il gioco offre un'eccellente opportunità per provare combinazioni di comportamenti che non sarebbero mai sperimentate sotto pressione funzionale" ed offre "un modo per minimizzare le conseguenze delle azioni e quindi apprendere in una situazione meno rischiosa". Il gioco, infine, educa al rispetto delle regole, al movimento da un universo di significati a un altro, ma con il gioco, è anche possibile trasgredire alle categorie mentali, ereditate dagli adulti (genitori e insegnanti), per giungere a una ridefinizione del proprio modo personale di essere nel mondo, con proprie strategie di risoluzione dei problemi e delle difficoltà; per vedere con occhi nuovi la propria storia passata e presente, arricchendo il processo di definizione della propria identità. Dall'osservazione del gioco, nel contesto educativo dei servizi per l'infanzia, le insegnanti possono trarre importanti informazioni sulla vita emotiva del bambino, sulle sue strategie relazionali, sulla sua capacità di "far finta di" e quindi di cimentarsi nella sperimentazione di esperienze ancora non provate, sulla ricchezza e sulla vivacità della sua vita interiore, sul suo patrimonio di simboli e sulla sua capacità di pensare in astratto.

Con il gioco, infatti, il bambino può sperimentare le sue emozioni e le sue fantasie, soprattutto se ha libertà di azione e spazi, in cui può muoversi liberamente non solo con il corpo, ma anche con la mente e dove può giocare con le idee (valore creativo del gioco), sostenuto da materiali adeguati, oggetti semplici, che offrano la possibilità di concepire situazioni ricche di stimoli e di esperienze, rispondenti ai suoi bisogni interiori.

"L'uomo, scriveva Einstein, tende a formarsi, nel modo che gli è congeniale, un'immagine semplificata e trasparente del mondo, per sottomettere così il mondo all'esperienza (...). Vale a dire,

i bambini cercano di superare l'esperienza frustrante di vivere in un mondo che non sono in grado di padroneggiare, creandosene uno che possono comprendere; e se lo costruiscono nel modo più congeniale per loro e solo per loro; ed essi soltanto possono sapere quale sia il modo. (...) Attraverso giochi come il meccano, le costruzioni e molti altri (meglio se scelti dal bambino stesso), o come i puzzle, i bambini acquisiscono l'abitudine al pensiero produttivo (...).

Imparano cioè a comporre costrutti logici a un'età in cui sarebbe impossibile farlo con le parole, come, sistemando nel giusto ordine dei pezzi, apparentemente in relazione reciproca, si possa arrivare a comporre un intero, che è molto di più della somma delle sue parti. Il fatto di ripetere tutte le volte necessarie il tentativo fino al successo, non solo dimostra ai bambini la necessità di perseverare, insegna loro anche ...la fiducia nelle proprie capacità. E' questa fiducia che,...ci rende possibile persistere...e ci convince di poter conseguire, con la costanza, anche le mete che ci sono parse al di sopra delle nostre possibilità. Abitudine alla perseveranza, alla pazienza, all'impegno, con questi giochi il bambino acquisisce e affina capacità di pensiero e manipolazione, che preparano la strada a forme più complesse di apprendimento (...). E se al gioco partecipa...anche l'adulto, ben presto il bambino creerà da solo strutture e scenari..., ma dovranno essere veramente sue, inventate da lui; il nostro ruolo può essere solo quello di suggerirgli un metodo. Perciò è opportuno limitare la nostra partecipazione al ruolo di assistente, che passa i pezzi, che lo aiuta, dove lui ce lo chiede. E il motivo è che di solito a noi adulti manca la pazienza necessaria per attendere finché il bambino sia riuscito da solo: perchè a noi adulti interessano troppo i risultati e troppo poco i tortuosi percorsi di un bambino per giungere alla meta.⁶³

Per concludere, la filastrocca del Diritto al gioco di Bruno Tognolini (Rime d'occasione):

Fammi giocare solo per gioco
Senza nient'altro, solo per poco
Senza capire, senza imparare
Senza bisogno di socializzare,
Solo un bambino con altri bambini
Senza gli adulti sempre vicini
Senza progetto, senza giudizio
Con un fine ma senza l'inizio
Con una coda ma senza la testa
Solo per finta, solo per festa
Solo per fiamma che brucia per fuoco
Fammi giocare per gioco

11. L'essenzialità come chiave di lettura dell'esperienza educativa

Jean Jacques Rousseau nella metà del 1700 scriveva che “se riusciamo a mantenere vive le qualità che gli esseri umani possiedono naturalmente e le coltiviamo nel corso della crescita, forse si potrà migliorare l'umanità tutta quanta.”

Utopia? Forse, ma senza dubbio in questa frase viene espressa l'idea, assolutamente moderna e contemporanea, che i bambini debbano crescere secondo i loro tempi e nel rispetto dei propri bisogni naturali.

Come abbiamo già sottolineato le famiglie oggi pongono molte attenzioni verso i bambini ma ciò non vuol dire che l'esperienza infantile, nella vita quotidiana, sia sempre pienamente compresa e rispettata.

63. B. Bettelheim, "Un genitore quasi perfetto", Feltrinelli Ed. Milano 1997, pag. 217-219

Come abbiamo già sottolineato, il maggior rischio, a cui sono esposti i bambini, oggi, è di essere fagocitati troppo in fretta e precocemente nella "foresta" degli adulti; si può utilizzare questa espressione - "obesità cognitiva"- per delineare la tendenza diffusa a bersagliare e riempire i bambini di troppi stimoli e di una miriade di informazioni, accanto alla richiesta di eccessiva velocità degli apprendimenti, che non prevedono insuccessi od errori e di forte manipolazione dei sentimenti e dei desideri.

Da queste consapevolezze si è affermato, nel tempo, dal 2010 ad oggi, quello che potremmo definire un **orientamento originale**, che ha contraddistinto le scelte, le esperienze e le azioni educative, messe in atto nei nidi e nelle scuole dell'infanzia comunali: la cosiddetta "pedagogia dell'essenziale"; un percorso di ricerca-azione, un laboratorio di pensiero, che si è basato sul reciproco confronto di idee, prospettive di analisi e di riflessioni, attraverso un intreccio "ecologico" di molteplici competenze: gli apporti della pedagogia e delle buone pratiche della quotidianità, suffragate dalle più recenti ed innovative teorie di riferimento, psicologiche, sociologiche, antropologiche, accanto ad una consapevole intenzionalità politico, costruttiva, gestionale, volta a cogliere le dinamiche del "cambiamento".

La necessità storica di una razionalizzazione delle risorse dedicate ai servizi, accanto alla necessità altrettanto impellente di mantenimento della qualità educativa, costruita in questi anni, ha incontrato nuove tendenze culturali, di reazione alla globalizzazione ed alla mercificazione imperante nella vita quotidiana delle persone, anche dei bambini: nuove tendenze che si stanno diffondendo e che danno spazio a valori, intenti, azioni, improntati alla ricerca di una rinnovata autenticità della vita, delle persone e dell'educazione.

In quest'ottica si è sviluppata una **visione essenziale dell'educazione e delle sue pratiche**: semplicità, autenticità, sobrietà si accompagnano ad impegno, efficacia e coerenza pedagogica, come lenti d'ingrandimento dell'agire educativo degli adulti.

Il mondo dei servizi per l'infanzia è sempre più consapevole che non c'è più tanto bisogno dei luoghi cognitivi della quantità, ma di luoghi dove lasciare vivere l'illusione (attraverso il gioco, le storie, le narrazioni), in cui il mondo viene presentato a piccole dosi, senza irruenze improvvise sul principio di realtà: "volando all'ombra del vero" (Kafka), per **ridare senso** alla grandine di informazioni.

"Alla base deve esserci la convinzione che *l'essenzialità* favorisce una crescita più autonoma e più libera, senza quei fronzoli che appesantiscono e che creano dipendenza dagli adulti: i quali, sempre pronti ad accontentare qualsiasi desiderio, impediscono di fatto il vero desiderio dei bambini: quello di spiccare il volo da soli, senza tanti meccanismi ed induzioni esterne. *E' la resistenza dell'aria che produce il volo*, ricorderebbe Kant..."⁶⁴

Gli interrogativi che si pongono insegnanti ed educatori, nel contesto della pedagogia dell'essenziale, sono molteplici: come i servizi per l'infanzia possono costituire un baluardo di valori ed etiche essenziali, perché irrinunciabili, come possono a loro volta lanciare delle sfide, porre degli interrogativi, che accolgano e promuovano il cambiamento? Come, mediante l'assunzione di nuove responsabilità e in una dimensione di alleanza con le famiglie, possono concorrere alla costruzione di una nuova realtà sociale ed educativa, promuovendo un cambiamento che continui a tenere al centro l'infanzia, i suoi bisogni autentici ed il rispetto per essi?

In questo contesto si è posto come obiettivo "essenziale" ridefinire e rafforzare il ruolo dell'educazione, riconoscendo e coltivando con cura una *deontologia professionale* delle insegnanti, centrata sull'impegno etico, su molte competenze e su molta consapevolezza di sé: la pedagogia dell'essenziale implica una tensione alla riflessività, intesa come capacità di interrogare l'esperienza educativa, prima, durante, dopo la sua realizzazione e di lasciarsi interrogare da essa, con la disponibilità a mettere in discussione e in relazione con quelli degli altri, i propri "occhiali interpretativi".

64. D. Novara, S. Calvi, "L'essenziale per crescere Educare senza il superfluo", Mimesis Edizioni 2012

L'orientamento della pedagogia dell'essenziale non deve intendersi come un punto di arrivo, ma come una "sosta ristoratrice", in un viaggio mai compiuto di riconoscimento della centralità dell'infanzia e dei suoi bisogni/diritti, che vanno continuamente difesi con forza.

I punti di riferimento imprescindibili di un'azione educativa "essenziale" sono i seguenti:

- un'idea di educazione globale, ecologica e multidimensionale e co-evolutiva che si prende cura del "capitale umano";
- un'educazione, che riconosce le identità e concorre a determinarle, coltiva le risorse dei bambini, arricchendole nella molteplicità delle esperienze collegate da un "senso", nella ricchezza degli incontri e delle relazioni; ne riconosce i molteplici linguaggi espressivi (con attenzione prioritaria per la corporeità) e li aiuta ad esprimerli con libertà e a padroneggiarli per la progressiva conoscenza del mondo e di sé stessi, attraverso la costruzione di un pensiero aperto e divergente, flessibile ed impertinente, rispetto alle forme di "inquinamento" ed omologazione, dilaganti;
- un'educazione che cura ciò che è veramente essenziale nell'esistenza: le relazioni come beni irrinunciabili della vita umana (quindi l'essere e non l'avere);
- una scuola quindi sobria, contro una società "ebbra" esaltata, fondata sull'abbondanza, sul narcisismo e l'apparenza, non certo povera, ma liberata dal superfluo! Una scuola sostenibile, con in sé l'idea del futuro e della sua possibilità. Una scuola dell'equilibrio e del senso della misura (orientata alla temperanza), che sa "ridurre, recuperare, riciclare, riparare (quattro "R" per un consumo critico) ed anche ricominciare. Una scuola, che offre come esempio il passaggio dal modello di vita del cow-boy (predare-avere-accumulare) a quello dell'astronauta, che deve "essenzializzare tutte le risorse", per affrontare il viaggio di andata e quello del ritorno.

Scriva il Dalai Lama "gli uomini: perché perdono la salute per fare soldi e poi spendono soldi, per recuperare la salute, perché pensano tanto ansiosamente al futuro che dimenticano di vivere il presente in maniera che non riescono a vivere né il presente e né il futuro; perché vivono come se non dovessero morire mai e perché muoiono come se non avessero mai vissuto."

La pedagogia dell'essenziale, operativamente, ha contribuito ad introdurre elementi di cambiamento in tre direzioni di lavoro fondamentali, solide dal punto di vista teorico e proprio per questo ritenute strategiche in una educazione, volta all'essenzialità ed alla sobrietà: la progettazione, la documentazione ed i materiali.

Progettazione

Uno dei primi aspetti riguarda la necessità di considerare la progettazione, come "viva"; il fatto di trovarci storicamente nell'ambito della post-programmazione (influssi dell'ermeneutica, della teoria della complessità) non esclude la progettazione come luogo e azione di ipotesi, di pensiero, imprescindibili nel processo educativo, nella sua complessità.

Ha un senso progettare, in una dimensione etica, di impegno volto al futuro dei bambini e della società, di cui fanno parte, nella consapevolezza che nell'azione educativa, dentro i servizi per l'infanzia, le insegnanti esplicano sempre un ruolo fondamentale; esprimono infatti la propria umanità, la propria cultura, i propri saperi, la propria visione del mondo. E quanto più questa è prossima al bisogno naturale dei bambini di un rapporto profondo, aperto, fiducioso ed emozionante con la vita, allora forse possiamo dire che la loro azione, può lasciare un segno, nell'esperienza infantile.

Il nostro obiettivo è quello di impostare una pedagogia, che aiuti i bambini a sognare il proprio futuro, allora è necessario ripensare gli obiettivi di senso, la metodologia, i contenuti della progettazione.

L'etimologia ci aiuta a capire, a questo proposito, il senso di questo percorso: il termine "progettazione" deriva da "progetto", che a sua volta viene dal latino *projectus*, ovvero "azione del gettare avanti", "ciò che si intende fare in avvenire, primo disegno, abbozzo di una cosa". Il "progetto" e di conseguenza la progettazione esprimono, quindi, concettualmente, un senso di

apertura verso il nuovo, verso l'imprevisto e la probabilità, di ideazione di un futuro, di non ripetitività, di innovazione, che corre lungo un filo coerente, interdisciplinare.

Tale significato attribuito alla progettazione si contrappone all'idea di "modello", che invece prefigura una impostazione educativa predefinita, adultocentrica e chiusa (causalità lineare) e richiama un lavoro di ideazione partecipativa e plurivocale.

Una progettazione essenziale coglie i bisogni essenziali dei bambini ed è immersa nella quotidianità. Ciò significa praticare la progettazione come pensiero aperto, circolare, che richiede tempo disteso, collegialità, negoziazione (prima di tutto con i bambini) e che si fonda sull'incompiutezza e sulla problematicità⁶⁵, dell'esperienza educativa accettandone, i suoi imprevisti e facendone tesoro!

Progettare, in senso aperto, significa porsi anche nella dimensione degli interrogativi e non delle risposte precostituite.

Le finalità, a cui l'insegnante deve tendere, spaziano nei seguenti ambiti:

- praticare l'idea di progettazione come ricerca, a partire dall'osservazione dei bambini, come co-costruzione (i bisogni, le curiosità, i saperi, la cultura e le inclinazioni dei bambini incontrano quelle dell'adulto), che lascia spazio alla de-costruzione impertinente, di cui essi sono capaci, in cui l'accettazione dell'imprevisto non rappresenta l'apologia dell'improvvisazione, ma il recupero in un piano progettuale dell'esperienza educativa anche nella sua imprevedibilità. I bambini sono gli esperti dell'*impermanenza*. I mandala di sabbia dei monaci buddisti, che richiedono tanto lavoro e poi vengono spazzati via con un solo gesto, ci aiutano a capire che i bambini crescono, perché hanno modo e tempo per giocare, ovvero, costruire e demolire, fare e disfare, per incuriosirsi, cercare, ascoltare, provare e riprovare, senza fretta e con soste anche per annoiarsi, che vuol dire pensare e senza dicotomie di significato e temporali (il mattino è dedicato all'apprendimento ed alle attività vere, il pomeriggio per il gioco e le attività libere, come se ci fosse una distinzione netta, ma inesistente, fra giocare ed apprendere).
- Intendere la progettazione come luogo di pensiero, ma anche di azione (vedi la metafora dell'ape e dell'architetto: l'ape progetta, mentre fa, l'architetto progetta prima), come luogo di senso (del fare), perché fondato su una logica riflessiva; come processo di conoscenza e contesto di attivazione di un pensiero di gruppo, in cui si intrecciano la cultura delle insegnanti, l'intenzionalità, la motivazione, la passione, la voglia di cambiamento personale ed interiore nella relazione educativa, l'ascolto attivo dei bambini, l'osservazione delle loro tracce.
- Ideare e praticare ancora una progettazione che esprime l'idea del "piccolo", pensando al bambino ed ai rischi dell'adultizzazione precoce e dell'"obesità cognitiva", che è attenta ai piccoli gesti di ecologia quotidiana (tutti i giorni facciamo piccole cose che acquistano senso perché sono condivise). In tal modo si accoglie l'idea di una "pedagogia della lumaca", che comporta la riduzione della quantità delle cose che si fanno e per ridurle bisogna necessariamente andare più lenti, perché poi andando più lenti i bambini ricordano meglio (fare di meno e meglio!).
- Avere in mente dei criteri metodologici per una "didattica disintossicante", in cui il punto di partenza non è costituito dall'osservazione dei bisogni dei bambini, per rilevare mancanze, vuoti e fragilità, ma dalle loro risorse, dalle loro motivazioni ed interessi; dal noto, a cui si intreccia una "giusta dose di novità", in un contesto, che deve essere motivante, pensato, ma anche essenziale, per non generare confusione ed iper-stimolazione.

Documentazione

Questo ambito è molto importante, perché la documentazione non si colloca alla fine del processo educativo, ma rappresenta lo snodo fondamentale fra il progettare il fare e il fare stesso, costituendo un feed-back insostituibile della ricaduta dell'azione educativa sui bambini. La pratica educativa

65. cfr. G.M. Bertin, "L'educazione alla ragione", Armando Ed., Roma 1995

quotidiana evidenza spesso le troppe sovrapposizioni, le ripetizioni, le ridondanze di contenuti ed obiettivi.

Il concetto di “essenzialità” corre il rischio di non essere compreso, dai genitori, ad esempio, perchè interpretato in alcuni casi come “un non fare”, mentre “documentare molto appare fare molto” e perciò è rassicurante, anche per le stesse insegnanti, mentre “snellire può sembrare non fare abbastanza”.

Da qui si evince la necessità di dare valore ad un significato fondamentale del processo di documentazione, che si pone come prioritario: la doverosità di una scelta, rispetto a tutto ciò che potenzialmente è documentabile della vita operosa dei bambini al nido o a scuola. L'obiettivo delle insegnanti, diventa, quindi, *scegliere*, in modo essenziale fra i progetti e le attività svolte, quelli che più rappresentano il “senso del fare del bambino”, visto in una dimensione di gruppo e il metodo di lavoro espresso dalle insegnanti, senza avere la pretesa della esaustività a tutti i costi, di narrare tutto il percorso educativo, nei suoi molteplici aspetti, ma mettendo, piuttosto, a fuoco gli snodi importanti, collegati a scoperte, ad emozioni e conquiste del bambino, come protagonista delle proprie esperienze.

Le ridondanze e le ripetizioni possono generare, da un lato sicurezza, ma nello stesso tempo sottrarre energie e risorse da dedicare ai bambini e produrre anche eccessiva dipendenza dalle aspettative altrui (in particolare i genitori).

Il “dare senso” quindi è un obiettivo trasversale, è la sfida, è la finalità a cui tendere, guidato dall'attenzione per la qualità, ma anche per una economia, per una sobrietà, che aiuta a fare emergere e focalizzare il significato autentico delle esperienze infantili; è un po' come ricamare un ordito, collegando anche punti lontani, scoprendo nodi, collegamenti e connessioni. Ed è attraverso l'intreccio interdisciplinare dei saperi e delle esperienze, che il ricamo può prendere forma.

Una documentazione semplice per una scuola semplice, “che ad esempio usa il gioco” (F. Zavalloni).

Materiali

Giocattoli, materiale povero di recupero, materiali della natura e qualsiasi oggetto concepito o meno a fini didattici. Sono strumenti di lavoro, perché “i materiali (...), organizzano le attività; l'oggetto materiale scatena l'interesse e nel momento in cui i bambini cominciano ad agire con esso e su di esso i bambini elaborano idee e progetti. L'organizzazione e la presentazione dei materiali fanno parte dell'agire dell'insegnante, ma ben presto l'azione dei bambini completa quella dell'insegnante e il materiale diventa il punto di incontro tra il progetto dell'adulto e i progetti dei bambini”.⁶⁶

Quando scatta l'azione del bambino sul materiale, scatta anche il funzionamento mentale. Questa immediatezza è la caratteristica fondamentale di quegli strumenti che chiamiamo materiali.

I materiali ludici 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. Più di ogni altro strumento essi sono in grado di agganciare la dimensione della ricerca e della sperimentazione, (materiali poveri e naturali, che si prestano alla magia della trasformazione), per stabilire tra il bambino e le cose un rapporto, al di fuori di ogni abitudine percettiva, a volte logorata dall'uso.

Nella vita quotidiana noi tutti, compresi i bambini, in realtà siamo circondati da cose, oggetti che ci accompagnano, ci aggrediscono, ci assediano, ci consolano (le ricerche contano circa 10.000 oggetti per casa).

“Il nostro rapporto con il mondo è innanzitutto un rapporto con le cose del mondo stesso (...) ed assistiamo alla clonazione delle cose che lungi dall'essere moltiplicazione delle possibilità di intervento sul reale è clonazione dell'inutile: i ragazzi a scuola comperano antologie di 1000 pagine delle quali ne studieranno 50 e sfoggiano in prima elementare pastelli a duecento sfumature, che

66. cfr. Andrè Parè, *Crèatività e pèdagogie curative* 1977 in A. Canevaro *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*. NIS 1988.

non servirebbero nemmeno ad un pittore affermato”⁶⁷

Raffaele Mantegazza ci propone una “pedagogia della resistenza”. Contro la clonazione, il superfluo, il consumo, lo spreco..

Come realizzarla nella scuola in concreto?

Attraverso la scelta di sobrietà nell’uso e consumo di oggetti, ma anche attraverso la riscoperta della loro unicità e la loro “umanizzazione” e gli oggetti si umanizzano, diventano unici e non riproducibili se i bambini possono rivolgere loro investimenti affettivi ed emotivi: con quell’oggetto il bambino ci ha giocato, ci ha lavorato, anche insieme agli altri, è diventato “mio” e/o “nostro” ed acquisisce una “storia” e “tratti autobiografici”

Bruno Munari⁶⁸ ci suggerisce una suggestione molto significativa, di profondo orientamento e di conferma, rispetto alla direzione di percorso, volta all’essenzialità:

“Complicare è facile,
semplificare è difficile.
Per complicare basta aggiungere,
tutto quello che si vuole:
colori, forme, azioni, decorazioni,
personaggi, ambienti, pieni di cose.
Tutti sono capaci di complicare.
Pochi sono capaci di semplificare.
Per semplificare bisogna togliere,
e per togliere
bisogna sapere cosa togliere,
come fa lo scultore quando
a colpi di scalpello toglie dal masso di pietra
tutto quel materiale che c’è in più...
Teoricamente ogni masso di pietra
Può avere al suo interno una scultura bellissima,
come si fa a sapere dove ci si deve fermare nel togliere,
senza rovinare la scultura?
Togliere invece di aggiungere
Vuol dire riconoscere l’essenza delle cose
E comunicarle nella loro essenzialità.
Questo processo
Porta fuori dal tempo e dalle mode...
La semplificazione è il segno dell’intelligenza,
un antico detto cinese dice:
quello che non si può dire in poche parole
non si può dirlo neanche in molte.”
Bruno Munari

67. Raffaele Mantegazza, “Più cose in cielo e in terra. La sobrietà come nuovo rapporto con gli oggetti”, *Conflitti*, Rivista italiana di ricerca e formazione psicopedagogica, 2003, anno 2, n.1, Centro psicopedagogico per la pace di Piacenza.

68. B. Munari, artista, designer, educatore e molto altro ancora. Precursore nella comunicazione visiva, nella didattica e nel design, si è occupato di creatività e di laboratori, rispetto all’infanzia, proponendo un approccio interdisciplinare che univa creatività, tecnica e psicologia. Famosissimo il suo testo: "Fantasia", Editore Laterza, 1977

12. I cento linguaggi dei bambini

“Il bambino
è fatto di cento.
Il bambino ha
cento lingue
cento mani
cento pensieri
cento modi di pensare
di giocare e di parlare
cento sempre cento
modi di ascoltare
di stupire di amare
cento allegrie
per cantare e capire
cento mondi
da inventare
cento mondi
da sognare.
Il bambino ha cento lingue
(e poi cento cento cento)
ma gliene rubano novantanove.
La scuola e la cultura gli separano la testa dal corpo.
Gli dicono:
di pensare senza mani
di fare senza testa
di ascoltare e non parlare
di capire senza allegrie
di amare e di stupirsi
solo a Pasqua e a Natale.
Gli dicono:
di scoprire il mondo che già c'è
e di cento
gliene rubano novantanove.
Gli dicono:
che il gioco e il lavoro
la realtà e la fantasia
la scienza e l'immaginazione
il cielo e la terra
la ragione e il sogno
sono cose
che non stanno insieme.
Gli dicono insomma
che il cento non c'è.
Il bambino dice:
invece il cento c'è.”

Loris Malaguzzi

Riprendere questa poesia di Loris Malaguzzi⁶⁹, ci aiuta a sottolineare il fatto che il bambino è una persona straordinaria, naturalmente dotata di **“cento linguaggi”** e quindi di una ricchezza interiore e di un intreccio armonico di potenzialità, che però il mondo adulto, con le sue rigidità e separatezze, spesso, tende a controllare eccessivamente e svilire. L'educazione e la scuola hanno quindi un ruolo molto importante nel preservare dall'appiattimento e sviluppare ulteriormente nel bambino tale dote straordinaria di espressività originale, che deve trovare occasioni per svilupparsi e rafforzarsi, grazie ad esperienze quotidiane, con una pluralità di materiali, di linguaggi, di punti di vista, di esperienze, in cui contemporaneamente sono attive le mani, il pensiero e le emozioni.

"Sappiamo ormai che i risultati ottenuti dai bambini (ciò che apprendono) sono in gran parte opera loro, delle loro attività e dell'impiego delle risorse di cui sono dotati; pensiamo a tutte le conoscenze e le abilità che accumulano da soli, fuori e prima della scolarizzazione. Tali conquiste non derivano in senso lineare, dai processi di insegnamento: 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 delle risorse, 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 è attivo e può apprenderli da solo. L'obiettivo dell'educazione è di accrescere le possibilità del bambino di inventare e di scoprire...le parole non sono la scorciatoia migliore.”. (...) “Lo scopo dell'insegnamento non è produrre apprendimento, ma produrre condizioni di apprendimento”⁷⁰

“In qualsiasi contesto i bambini non aspettano, per farsi domande, per creare strategie di pensiero, principi e sentimenti. Sempre e dovunque svolgono un ruolo attivo nell'acquisizione del sapere e del capire. Motivazioni, risorse e interessi sono potenziali destinati ad emergere e a esplodere se i bambini sono aiutati a percepirsi come autori, a scoprire il piacere, il gusto dell'indagare – da soli e con gli altri - le cose fin lì ignote... I bambini sono perennemente in attesa delle differenze, delle discrepanze, degli stupori”⁷¹.

“Privilegiati dal fatto di non avere un eccessivo attaccamento alle proprie idee, che pure costruiscono e reinventano continuamente, sono i più adatti ad estrarre, a fare scoperte, a cambiare i propri punti di vista, a innamorarsi delle forme e dei significati che si trasformano, sono i più sensibili estimatori dei valori e degli utili della creatività”⁷².

La cura dello sviluppo della creatività

L'idea dei 100 linguaggi e, quindi, della potente espressività del bambino, chiama in causa la creatività, il cui sviluppo ha una collocazione centrale nella progettualità delle insegnanti e nell'operosa quotidianità dei servizi.

La creatività non è una facoltà mentale distinta, ma emerge da esperienze multiple, dal favorire le risorse-linguaggi personali, dall'acquisizione di un senso di libertà, nel pensare, agire, inventare. Si esprime attraverso processi cognitivi e dimensioni affettive e immaginative profonde, la cui alleanza rafforza la capacità di arrivare a soluzioni impreviste. Trova i suoi luoghi più favorevoli nei contesti interpersonali, gruppi operosi di bambini e nei laboratori/atelier, come “luoghi impertinenti”, quando la negoziazione ed il confronto delle idee e delle azioni diventano elementi di sviluppo. Attiva la sua potenza, se le insegnanti e gli adulti sono più interessati ai processi, che ai prodotti, se sono più osservatori ed interpreti dei problemi, piuttosto che dispensatori di saperi e risposte.

Può essere favorita o sfavorita dalle attese delle insegnanti, delle famiglie, dalle rappresentazioni

69. Loris Malaguzzi, pedagogo, insegnante, fondatore della filosofia educativa reggiana: il Reggio Emilia Approach, conosciuto ed apprezzato in tutto il mondo

70. Cfr. L. Malaguzzi, in C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di) "I cento linguaggi dei bambini" , Edizioni Junior, Bergamo 1995, pag.79

71. Ibidem pag.69

72. Ibidem pag.95

sociali ecc.. “Richiede che alla vecchia scuola del conoscere si connetta la scuola dell'esprimersi, aprendo varchi ai cento linguaggi dei bambini”⁷³.

La risorsa dell'atelier/laboratorio

Loris Malaguzzi ha definito gli atelier/laboratori delle scuole dei “luoghi impertinenti”, dove, anche se, è indubbio, “che i bambini abbiano bisogno di camminare per molte contrade per trovare il senso del visivo, delle sensitività, della logica e dell'immaginario, dei sentimenti e dell'emozione, i linguaggi potevano affinarsi, in una buona e raccolta atmosfera. Con alternanze di modi, di tecniche, di strumenti e materiali, su temi a scelta o concordati, da soli o in gruppo. Importante era aiutare i bambini a trovare i propri stili, scambiando con gli amici talenti e scoperte”⁷⁴.

“Ma l'atelier era il luogo della ricerca: dai momenti germinali del segno, al loro modificarsi, alle amicizie o ai litigi tra forme e colori, alle finalità narrative e argomentative, al passaggio dalle immagini alla parola al segno e viceversa alle contaminazioni dei mass media, alle differenze simboliche ed espressive dei bambini e delle bambine”⁷⁵.

L'atelier/laboratorio si pone, quindi, come luogo di interscambio e dialogo, fra materialità del fare, del "pasticciare" e i processi cognitivi della mente. Focalizzando l'attenzione sul bambino, più che sugli insegnamenti, valorizzando il processo creativo, più che il prodotto finale, dando spazio e pari dignità a tutti i linguaggi espressivi, verbali e non verbali, valore a tutte le potenzialità di pensiero, di espressione, comprensione e di relazione, è possibile ingenerare una spirale di arricchimento e di crescita straordinaria.

Anche Bruno Munari attribuiva molta importanza al laboratorio, come luogo preservato alla sperimentazione, alla scoperta, alla libertà di pensiero ed all'autonomia (aveva ripreso il motto montessoriano “aiutami a fare da me”), al fare per capire, favorendo, in tal modo, la diffusione di una sensibilità estetica. Luogo di incontro educativo e di collaborazione, in cui imparare ad osservare la realtà con tutti i sensi, in cui aveva grande centralità l'intreccio fra creatività, tecnica e relazione.

La cura dell'educazione all'arte e al bello⁷⁶

Il tema della creatività è collegato strettamente a quello dell'arte e dell'educazione al bello, come linguaggi e saperi fondamentali, che hanno un significato particolare nella vita quotidiana di oggi e finalità importanti, da perseguire, nei servizi educativi per la prima infanzia. Educare all'arte ed educare alla bellezza, come intenti, richiamano una posizione ben precisa, ritenendo che, la bellezza, che non appartiene solo all'arte, si debba diffondere e che il bambino la possa percepire come una visione della vita, come se il mondo fosse un'opera d'arte e che non sia solo pensata e ricercata come una qualità esteriore, o estetica, ma anche come valore intrinseco, interiore, molto vicino alla bontà, quindi con un significato anche etico.

Educare all'arte e al bello, significa permettere ad ogni persona, ad ogni bambino di trasformare e rielaborare l'ordinario in straordinario, allontanando ognuno dalla noia, dal banale, dal già definito, dall'omologazione, per produrre significati originali. Questa specificità, propria dell'arte, rappresenta non solo una possibilità, ma diviene un diritto universale, naturale, per tutti i bambini ed i giovani, messo a cornice di tutto quello che facciamo o proponiamo, attribuendo alla “bellezza”, un significato preciso nella didattica, che supera la mera funzione di corollario. E' in tal senso che va letta la Convenzione dei diritti dell'infanzia, in cui si afferma che “il bambino ha il diritto di esprimersi liberamente con l'arte”.

Arte e bellezza non sono elementi soggettivi, ma ambiti di ricerca di significati. Esprimono una relazione, una interazione significativa fra il bambino e qualcosa d'altro: natura, opere, oggetti, materiali, che fanno scaturire emozioni, meraviglia, stupore.

73. Ibidem pag.96

74. Ibidem pag.93

75. Ibidem pag.95

76. Cfr. C. Panciroli, Prof.ssa Associata del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin" dell'Università di Bologna. Docente di didattica generale e delle tecnologie dell'educazione. Responsabile scientifica del ModE. Formatrice delle insegnanti delle scuole dell'infanzia comunali, nel triennio 2015-2018

Il ruolo dell'insegnante è duplice: saper cogliere le potenzialità e la perspicacia del bambino e coltivare la sua sensibilità artistica, che va ben oltre l'incentivazione a produrre, seppure in maniera libera e creativa.

Quali possono essere, allora, le direzioni di una educazione all'arte e al bello, in che modo e con quali strumenti e modalità, l'insegnante può coltivare una sensibilità artistica nei bambini?

Certamente il bambino ha il diritto di avvicinarsi a tutte le forme possibili dell'arte: teatro, musica, arti visive e multimediali, letteratura, poesia, fotografia, cinema; già nel nido e nella scuola deve poter sperimentare una pluralità di linguaggi espressivi, di materiali, di oggetti, di esperienze, che costituiscano parte di processi artistici, che nutrono la sua intelligenza emotiva, la sua sensibilità e lo sviluppo delle competenze. I 100 linguaggi dei bambini si accompagnano ad una molteplicità di intelligenze: il rapporto con l'arte, in particolare, favorisce lo sviluppo dell'intelligenza corporea, semantica ed iconica.

Le Indicazioni nazionali dedicano un intero campo di esperienza, "Immagini, suoni e colori" all'arte, alla creatività, all'educazione al piacere del bello.

La scuola deve, inoltre, offrire l'opportunità di frequentare le istituzioni artistiche e culturali del territorio, inteso come risorsa educante, di partecipare ad eventi, insieme ai compagni, con una certa continuità e coinvolgendo anche le famiglie, in un processo educativo di maggiore consapevolezza dell'importanza del coltivare i linguaggi artistici e creativi, in un mondo, quello attuale, in cui prevalgono, talvolta con prepotenza e con sempre maggiore precocità, i linguaggi delle nuove tecnologie. Il piacere di condividere un'esperienza artistica fonda una relazione reciproca ed appagante. Gli insegnanti che accompagnano i bambini e che elaborano progetti artistici e culturali, commisurati alle età, alle rispettive abilità e nel rispetto di ogni identità e differenza, hanno un ruolo molto importante: di regia della progettualità, di mediazione, per sostenere e valorizzare le percezioni dei bambini, in totale assenza di giudizio, per far fluire con naturalezza le loro emozioni, di promozione di cultura e competenze, mediante un proprio robusto corredo di conoscenze e di sfida anche personale, nell'accettare di mettersi in relazione con le arti, con la bellezza, in modo alto, attribuendo loro valori insostituibili. Fra questi la convinzione che arte e bellezza permettano al bambino e a loro stessi di abitare meglio il mondo.

Sempre sullo sfondo dei 100 linguaggi, piste di lavoro, per favorire l'apprendimento ingenuo del bambino: un esempio, la matematica

Nella mente di ognuno di noi quando si pensa alla matematica, si associano inevitabilmente alcune idee; intanto si pensa a bambini più grandi, già frequentanti la scuola primaria, poi il richiamo va immediatamente a procedimenti numerici complessi, problemi, formule, teorie, in sintesi a qualcosa di difficile da apprendere, se non con molto sforzo ed impegno. Tale diffusa rappresentazione sociale è il motivo per cui parlare di apprendimento della matematica o anche della geometria, nella scuola dell'infanzia può far sorridere e pensare ad un compito impossibile. In realtà, come ci insegna Bruno D'amore⁷⁷, uno dei massimi esperti di didattica della matematica e lui stesso matematico, il bambino, in età di scuola dell'infanzia ha già appreso o apprenderà tutta una serie di contenuti legati ai numeri, in modo assolutamente spontaneo, ingenuo, perchè non formalizzato. In molte sue pubblicazioni, dedicate alla ricerca educativa nella scuola dell'infanzia, sui modelli mentali legati alla matematica, emerge, chiaramente, che i bambini già possiedono numerose idee, legate al numero, allo spazio, al problem-solving.⁷⁸

Proviamo a sintetizzare le conoscenze, alla base delle strategie ingenue, messe in atto, nel fare matematica:

- il bambino ha numerose intuizioni sul numero, come ordinale, cardinale, sul numero- valore del denaro, sul numero nell'uso relativo al tempo, sul numero, come espressione di una

77. B. D'Amore, matematico e saggista. Formatore delle insegnanti delle scuole dell'infanzia comunali nel triennio 2015-2018

78. Cfr. F. Agli, B. D'Amore, "L'educazione matematica nella scuola dell'infanzia" pagg.10-26 Edizioni scolastiche Juvenilia, 1995

misurazione, anche se certamente, il numero più presente, che emerge, in modo spontaneo, è il cosiddetto numero-etichetta;

- "sa contare ovvero ha consapevolezza del fatto che c'è un primo numero (uno) e che dopo l'uno c'è il due e che si possa sempre così proseguire;
- sa che i numeri hanno funzioni anche molto diverse tra loro;
- sa organizzare strategie;
- sa rappresentare situazioni;
- ha varie idee sulla misura e sul processo di misurazione, in vari contesti;
- ha discrete competenze su varie questioni di natura topologica."⁷⁹

La conoscenza di questi modelli matematici interni, ingenuamente propri dei bambini, è senza dubbio, complessa, in quanto si tratta di una conoscenza tacita (k-tacita), che, spesso i bambini faticano ad esprimere a parole; l'atteggiamento dell'insegnante, che è consapevole e si sforza di comprenderli, deve essere necessariamente orientato alla disponibilità ed alla capacità di mettere in discussione i propri convincimenti, accettando di prendere in esame seriamente e senza prosopopea le proposte razionali dei bambini, sapendo tradurre una sensazione (il modello interno) in una produzione esterna, che i bambini possano comprendere. Tale impegno permette la costruzione di una didattica efficace della matematica, nella scuola dell'infanzia, ma non solo..

Siamo sempre alle prese con la dialettica insegnamento – apprendimento:“l'apprendimento costituisce il punto fermo, in cui deve innescarsi dialogicamente un riconvertito insegnamento, incentrato sulla cultura adulta, ma soprattutto sulla sua continua decentrazione, sulle sue capacità inventive di stare al gioco, sulla sua sapienza umana e professionale, che le suggerisce opzioni, sostegni, suggerimenti, ascolti. In questo senso la teoria dell'infanzia diventa una teoria dell'infanzia a scuola e apprendimento e insegnamento, che non possono stare su due rive opposte, mentre il fiume scorre, diventano una risorsa complementare, reversibile, moltiplicata. Tanto più quanto circolarmente sapranno, insieme, apprendere ad apprendere. (...) In parole più semplici, la situazione vera che dovrebbe configurarsi, è quella di un bambino in procinto di vedere ciò che gli adulti già vedono (...) e le potenzialità di sviluppo del bambino costituiscono un'attesa e una disponibilità a compiere il salto (n.d.r. in “zona di sviluppo prossimale”). In questo senso l'adulto può e deve fare ai bambini un prestito della sua conoscenza e della sua coscienza. Ma è un prestito a condizione che i bambini siano in grado di ripagarlo (n.d.r. attenzione al mito ed alla prepotenza dell'orologio, strumento falso che falsa gli strumenti naturali dei bambini). Inutile continuare a dire che questi segni non si vedono. Si vedono e come! Si vedono solo le cose che ci aspettiamo di vedere.⁸⁰”

Ne consegue che un'insegnante che voglia costruire una didattica della matematica, deve cercare, allora, di cogliere e definire i modelli interni di conoscenze matematiche, già proprie dei bambini, attraverso una relazione osservativa, circolare, ricorsiva ed instancabile, attenta a tutti i messaggi verbali, che traducono tali contenuti. In quest'ottica far apprendere la matematica si concretizza nella disponibilità e capacità dell'insegnante di ampliare i modelli interni dei bambini, attraverso esempi matematici opportuni ed esperienze che possano sostenerli nel portare alla luce e concretizzare, mediante la verbalizzazione e la condivisione, le loro competenze “ingenue” con tempi, modalità e strumenti, rispondenti al loro ritmo naturale e spontaneo di sviluppo.

Nella scuola dell'infanzia, la matematica si “insegna”, assumendo, quindi, un modo aperto, divergente, interrogante, di vedere il mondo, di leggere la realtà, di interpretare gli avvenimenti. L'insegnante deve mettere in campo un atteggiamento di apertura e di ricerca-azione continua, che sappia cogliere al volo le situazioni, gli “incidenti critici”, quelli che apparentemente portano “fuori strada” o inducono svolte e retromarce, introducendo elementi di geometria, aritmetica, problem solving, statistica, in ottica di sperimentazione. Accogliere e sostenere tale metodologia di

79 Ibidem, pagg.29,31

80. L. Malaguzzi, op.cit. Pagg.80-81

lavoro, non significa ricadere nello spontaneismo e nell'occasionalità, nel percorso di una didattica della matematica, ma saper costruire un curriculum a maglie larghe, che abbia dentro tutti i possibili contenuti, da poter mettere in campo, nel dialogo con il bambino.⁸¹

Di conseguenza anche il modo di affrontare *l'errore* nei ragionamenti matematici, da parte dell'insegnante, è assolutamente fondamentale e, spesso, deve cambiare. Dire al bambino "no, hai sbagliato, non va bene", significherebbe svalORIZZARE e demotivare il suo modo di raccogliere informazioni matematiche dal mondo. Ma va piuttosto incoraggiato con un possibile: "sì va bene, se tu provassi a...", aiutandolo ad arrivare alla conoscenza matematica, progressivamente, attraverso il ragionamento per ipotesi e verifiche.⁸²

Per concludere, sempre Bruno D'amore, ci fa notare che "l'atteggiamento ingenuo non è solo radicato nel bambino piccolo 3-6enne, solo perchè questo è privo di apparati formali; l'atteggiamento ingenuo è profondamente radicato in ciascuno dei solutori, in misure diverse di qualsiasi età. Fa parte dello spirito della soluzione dei problemi, del fare matematica. Bisogna conoscerlo e rispettarlo. Certo un bambino 3-6 anni sarà fortemente indotto a fare matematica in modo ingenuo, basando la propria attività sia sulle competenze matematiche ingenuie (...) sia su strategie ingenuie."⁸³

13. Bambini e bambine in libertà: giocare all'aria aperta, per imparare a vivere

"Per un bambino giocare significa innanzitutto muoversi; le parole "movimento" ed "emozione" hanno la stessa radice etimologica nel terminae latino *motus* (e nel verbo *moveo*), che significa sia "movimento fisico" sia "passione", "sentimento". I movimenti del corpo e quelli dell'anima non sono affatto separati, anzi dialogano strettamente fra di loro (...)"⁸⁴.

Da alcuni anni, nei nidi e nelle scuole dell'infanzia comunali si pratica l'outdoor education (educazione all'aria aperta), con la messa in campo di una pluralità di esperienze educative, sperimentazioni ludiche e didattiche, attività, allestimenti degli spazi esterni, che hanno promosso un processo di cambiamento e di caratterizzazione trasversale dei servizi, che ha trovato sostegno su due elementi cardine. In primo luogo, è cresciuta fortemente la consapevolezza pedagogica, mossa anche dalla ricerca scientifica e dalle stesse esperienze in essere, della necessità di introdurre nelle pratiche educative quotidiane l'attenzione verso la natura, riscoprendo, soprattutto, quelle interrelazioni profonde che intervengono tra l'essere umano, il bambino e la natura stessa.

"I bambini vivono attraverso i sensi. Le esperienze sensoriali collegano il mondo esterno a quello interiore, nascosto e affettivo. L'ambiente naturale è la fonte principale della stimolazione sensoriale e, quindi, la libertà di esplorare e giocare con esso attraverso i sensi è essenziale per lo sviluppo della vita interiore"⁸⁵.

Interrelazioni profonde, ma oggi, spesso dimenticate o troppo a lungo nascoste, soffocate dentro i muri delle case, delle scuole, delle palestre (...), con conseguenze negative nella vita dei bambini, che sono tutt'ora oggetto di studio, ma che già con sufficiente certezza possiamo, in parte, elencare: aumento dell'obesità e dell'isolamento sociale dei bambini, deficit di attenzione ed iperattività, minore alfabetizzazione motoria, rispetto ai bimbi di vent'anni fa (...), diverse facce di una stessa medaglia: la mancanza di vita e di gioco all'aria aperta, in libertà e a contatto con la natura.

In secondo luogo con altrettanto consapevole convinzione, ci si è resi conto che alla base della scelta di una progettazione pedagogica 0-6 anni centrata sull'outdoor education, occorre una

81. Ibidem pagg.10-26

82 Ibidem pag.26

83 Ibidem pag.33

84. R, Farné, "Per non morire di sicurezza: l'intenzionalità pedagogica del rischio in educazione", in R. Farné e F. Agostini, "Outdoor Education L'educazione si-cura all'aperto", Edizioni Junior, Parma 2014, pag.15

85. Robin Moore, allievo di Dewey, in A.Oliviero, A.Oliviero Ferraris, "A pidi nudi nel verde", Giunti editore, Firenze 2011, pag.40.

sintonia, una regia interistituzionale, che potesse concorrere ad integrare, trovando convergenze e strategie condivisibili, i molteplici punti di vista di tutti quegli operatori che, in vario modo e a vario titolo, collaborano con il mondo dei servizi per l'infanzia, nel nostro territorio.

Il Servizio Nidi e Scuole dell'infanzia con i dirigenti e coordinatori pedagogici, insieme agli operatori della Pediatria di Comunità dell'Ausl di Ravenna, dell'Ufficio Igiene e Sanità pubblica, dell'Edilizia Scolastica e dell'Ufficio Legale del Comune di Ravenna hanno costituito un **tavolo di riflessione comune**, che ha costituito il primo fondamento per avviare le progettazioni, dando alle insegnanti e alla loro operatività una sorta di "avvallo" e sostegno ideale e culturale, rispetto alle scelte operate, legate all'outdoor education ed offrendo loro un riferimento istituzionale importante nel processo graduale di costruzione di patti educativi e di condivisione con le famiglie, in tema di gioco all'aria aperta.

13.1 La storia antica dell'outdoor education e la sua modernità a favore della qualità della vita dell'infanzia

"Ogni processo conoscitivo è un impegno di trasformazione della realtà da parte dell'uomo. Significati che emergono, delineano nuovi metodi di trasformazione e di operazione, in vista di rendere la realtà più conforme agli scopi umani"⁸⁶. Le idee di Dewey rappresentano la base dei presupposti teorici dell'Outdoor education (educazione all'aria aperta), che come costruito, abbraccia il pensiero filosofico, con le teorie di John Locke, Froebel e Rousseau; secondo quest'ultimo la campagna è il luogo ideale per l'apprendimento e dove il bambino può esprimere e sviluppare le sue originarie capacità, opportunamente stimolate dall'esperienza a contatto con la natura, in un ambiente sottratto alle influenze del mondo civilizzato. Le scuole all'aperto di inizio '900, nate per favorire la salute dei bambini e le esperienze pedagogiche delle sorelle Agazzi e di Maria Montessori hanno dato vita a realtà educative di grande interesse che hanno contribuito all'aggiornamento della cultura scolastica, al rinnovamento dei metodi di insegnamento ed all'apertura della scuola verso il mondo esterno.

"Tutta la cultura dell'infanzia è pervasa di rappresentazioni dove l'infanzia è protagonista attiva della propria formazione in un ambiente fatto di strade, boschi, giardini, cortili (...). E' l'outdoor education di Mowgli, Pippi Calzelunghe, dei ragazzi della Via Paal, di Tom Sawyer...un mondo di racconti e di immagini dove si raffigurava e si trasfigurava la realtà dell'infanzia, il cui spazio di vita era outdoor"⁸⁷.

L'outdoor education, quindi, ha una storia antica e fino ad un certo punto non ha avuto bisogno di alcuna tematizzazione, fino a quando la vita dell'infanzia si è svolta "normalmente" all'aperto, tolti i tempi dedicati alle routine familiari ed allo studio. Oggi è evidente la pesante situazione dei bambini che vivono gran parte della loro vita quotidiana "agli arresti domiciliari o scolastici".

"La condizione dell'infanzia è concepita sempre e solo "sotto tutela" di sorveglianti o di professionisti, siano essi l'insegnante, il pediatra, l'allenatore sportivo ecc.; dall'altro ci si accorge del danno psicologico e educativo che tale condizione determina sulla crescita e sulla formazione del bambino; il fatto cioè che gli adulti sembrano più preoccupati di "sottrarre esperienze" al bambino, anziché di proporgliele, oppure di proporre esperienze "preconfezionate", pervasi, come sono dalla paura che tutto ciò che esce dai confini definiti sulla base di reali o presunte "norme di sicurezza" costituisca un elemento di pericolo per l'infanzia."⁸⁸

Il collegamento con le ricerche internazionali e la definizione di outdoor -education

Negli ultimi anni, anche in ambito educativo, si sta diffondendo una particolare attenzione ed una diffusa sensibilità per l'ambiente e per il rispetto della natura; infatti, nonostante la diffusione sempre

86. Dewey J., "Experience and education", Collier-Macmillan, London 1963.

87. A cura di R. Farnè e F. Agostini, "Outdoor Education L'educazione si-cura all'aperto", Edizioni Junior, Parma 2014, pag.1.

88. Ibidem pag.10.

più massiccia dell'urbanizzazione, una parte della società ha riconosciuto l'importanza del dedicare spazio ad interventi per lo sviluppo di progetti educativi mirati alla valorizzazione dell'ambiente all'aperto, nella convinzione che possano porre significative istanze di cambiamento e di miglioramento della qualità della vita quotidiana, non solo dei bambini (contrasto alla sedentarietà dilagante ed all'aumento esponenziale dell'obesità infantile).

L'educazione e l'apprendimento all'aperto sono diventati un punto cruciale delle politiche educative e sociali del Nord Europa, le quali hanno focalizzato una molteplicità di progettazioni ed interventi, a favore del benessere e della salute fisica e mentale dei bambini, dei ragazzi, delle persone e sono diventate un vero e proprio "esempio", apprezzato in molti altri paesi europei. Il Centro di educazione Ambientale all'Aperto e della Salute, dell'Università di Linköping, in Svezia, attivo dal 1993, è nato proprio con l'intento di aumentare la consapevolezza e la comprensione, in ambito educativo, dell'ambiente esterno come risorsa per l'apprendimento ed ha proposto una definizione di "outdoor education":

- un approccio che mira a considerare l'apprendimento come un processo orientato all'azione, enfatizzando lo sviluppo della conoscenza del bambino, come soggetto attivo. L'ambiente naturale è concepito, sia come il luogo, che come l'oggetto di apprendimento;
- ricerca interdisciplinare e campo dell'educazione, che implica lo spazio di apprendimento trasferito oltre l'aula, nella vita, nella società, nell'ambiente naturale e culturale.

L'ambiente esterno e il corpo del bambino che si relaziona liberamente con esso, sono elementi sostanziali nella dimensione della qualità della vita dell'infanzia, aperta a cogliere tutto ciò che è naturale, animale e lo stupore che tali dimensioni suscitano. Anche l'educazione all'aria aperta, al rapporto con la natura ed il movimento necessita però di pensiero e progettazione, al pari di qualsiasi progetto "interno" e deve tener conto della complessità ed imprevedibilità degli eventi educativi e contemporaneamente dell'armonizzazione e reciprocità fra le idee ed i sentimenti dell'adulto con il mondo infantile.

"L'esperienza educativa all'aria aperta costringe l'adulto che la stimola e la orienta ad un approccio complesso verso l'apprendimento, lo mette davanti ad una serie di opportunità, lo porta ad una diversa e più sostenibile idea di tempo e dell'apprendimento, scompone aspettative e pregiudizi su cosa sia ricordo esperienza ed emozione e pretende dall'educatore un'attenzione raffinatissima verso lo sguardo dei bambini, verso ciò che è per loro il mondo. Un'attenzione che pretende dedizione, osservazione e cura, non soltanto dei saperi, ma anche delle modalità linguistiche, con le quali si mediano i saperi, costringe ad un costante spostamento dell'orizzonte di esperienza, dunque a comprendere il rischio e l'avventura all'interno di un progetto".⁸⁹

E' proprio per queste caratteristiche che talvolta l'outdoor education non sempre viene scelta o sostenuta, dagli stessi insegnanti o dai genitori.

La formazione del personale educativo gioca, senza dubbio, un ruolo molto importante nella costruzione di un profilo di insegnante orientato all'educazione all'aria aperta, capace, soprattutto di coglierne la propositività e le caratteristiche, in termini di miglioramento della qualità della vita dei bambini, di vissuti essenziali e di esperienze sociali, emotive e cognitive e di saper tradurre tali caratteristiche in operatività concreta e coerente.

13.2 Le prospettive per l'educazione all'aria aperta⁹⁰

Abitare il mondo

La maggiore attenzione dedicata alla natura ed all'ambiente, che si è registrata negli ultimi anni, in ambito educativo, risente anche di una presa di coscienza globale della crisi ambientale, che riguarda tutto il pianeta e che si ricollega allo smodato sfruttamento delle risorse della terra e della natura, considerata come un oggetto ed un bene inesauribile.

89. Ibidem pag.60.

90. Cfr. op. cit. Pgg. 60,67.

Educare nell'ambiente, sull'ambiente e per l'ambiente diventa così una sorta di imperativo pedagogico, per la promozione di un'etica ambientale, la cui costruzione può partire dalle prime esperienze educative e sociali dei bambini. Dando la possibilità ai bimbi di osservare, sperimentare nell'ambiente naturale che li circonda e attribuirvi un senso, attraverso intensi vissuti emotivi, sociali e fisici, permetterà loro di decidere come e se prendersene cura. La qualità delle esperienze e l'esempio educativo, anche tramite gesti semplici e quotidiani, promosso dall'insegnante gioca un ruolo fondamentale nella consapevolezza progressiva del bambino dell'importanza di un atteggiamento di rispetto e cura dell'ambiente circostante, che confluisce in un'idea globale di cura del mondo e nella costruzione di pensieri indelebili, a favore della natura .

"Materiali naturali, condizioni atmosferiche anche non favorevoli, che si affrontano con un abbigliamento adatto, spazi odorosi, orti, piante colorate, pavimentazioni differenti, luoghi protetti, dislivelli del terreno (...), sono tutte condizioni da non trascurare, per poter valorizzare le esperienze" (Schenetti 2013)

Imparare dall'esperienza

L'educazione all'aria aperta riconosce l'ambiente naturale come luogo privilegiato per lo sviluppo infantile, in quanto fonte inesauribile e molto potente di esperienze, basate sulla creatività, la multisensorialità e "giuste dosi di novità", che integrano ed arricchiscono, in senso evolutivo, il mondo conosciuto dal bambino. La "consistenza fisica" dell'ambiente esterno, gli "arredi naturali", la sua geografia, suggeriscono una vastissima gamma di possibilità ludiche, motorie, sensoriali, estetiche ed esplorative.

Scrivo, a questo proposito, Walter Benjamin: "(...) nel nostro giardino, c'era remoto un chiosco. Io lo amavo per le sue vetrate multicolori. Quando al suo interno scivolavo di vetro in vetro, mi trasformavo, mi coloravo allo stesso modo in cui il paesaggio si stampava sulla vetrata, ora splendente, ora opaco, ora smorto, ora sfarzoso (...). Viaggio per la stanza e mi mescolavo al gioco dei colori... Nel contemplare il cielo (...), mi perdevo ammaliato dai colori. I bambini son in ogni dove, loro preda"⁹¹.

In tale narrazione emerge lo sguardo inconsueto, creativo e magico dei bambini, nel momento in cui colgono aspetti della realtà naturale, di cui i colori, le ombre e le sfumature sono elementi costitutivi, che generano stupori ed emozioni, che sono ormai sconosciuti agli adulti, imprigionati in visioni razionali del mondo.

Rileggere la relazione

Abitare con continuità gli spazi verdi dei servizi per l'infanzia, significa, per l'insegnante operare un passaggio fondamentale: *dal "modello del divieto" al "modello del possibile"*. Significa, cioè, operare dei cambiamenti sostanziali nel proprio stile educativo e nella relazione di reciprocità con i bambini: i giochi liberi all'aria aperta, semplicemente intesi come "sfogo" di un bisogno naturale di muoversi, spesso portano ansia e bisogno di controllo da parte degli insegnanti, con conseguenti e frequenti richiami a non fare, a non toccare (...), per ridurre il rischio e l'incertezza delle attività di gioco, che in spazi ampi ed articolati, risultano poco controllabili.

L'approccio educativo dell'outdoor education, impone uno spostamento dello sguardo educativo, da una relazione di dipendenza del bambino, rispetto all'adulto ad una visione di interdipendenza, all'interno di un contesto, che li accoglie entrambi. Contesto, che promuove reciprocità e complicità (come intesa e capacità di stare dentro le cose che accadono, sollecitando domande, piuttosto che fornire risposte) ed apprendimenti, che diventano testimonianze di una cultura condivisa.

Promuovere uno stile educativo aperto ad un "modello del possibile" significa riconoscere i bambini come soggetti attivi e mettere in pista degli interventi educativi concreti sul contesto, che deve favorire la loro iniziativa ed aprire possibilità di azione.

Un modello del possibile, appare sempre più essenziale, "in grado di mostrare quanto nell'apparente povertà dei materiali naturali o di recupero siano vive enormi ricchezze, come si possano trovare

91. W. Benjamin., "Infanzia berlinese", Einaudi 1973, pag.58

con il proprio ingegno nuove forme e funzionalità in ogni cosa, come si possa stimolare la curiosità, incoraggiare il dubbio e la ricerca di risposte parziali" ⁹²

Educare all'avventura

Gli adulti pensano spesso che tenere i bambini dentro a spazi chiusi e controllati, sia scolastici che domestici, consenta di garantire loro la massima sicurezza e la tutela della loro salute, ponendo un accento meramente protettivo e di accudimento affettivo all'intento educativo di cura dell'infanzia, che rappresenta, sicuramente, una dimensione fondamentale dell'educazione, ma non deve essere portata all'eccesso.

Il filosofo Maurizio Ferraris, nel suo *Manifesto del nuovo realismo* (2012) rimette al centro dell'attenzione "quella realtà nuda e cruda", che, assorbiti come siamo dalle dimensioni del virtuale e della fiction tendiamo ad accantonare: "l'attrito del reale non costituisce un limite alla propria libertà, ma il suo presupposto (...)". E l'educazione è unicamente ed inderogabilmente "educazione al senso di realtà".

Il maestro Alberto Manzi, a sua volta affermava che i bambini potevano capire meglio il ciclo dell'acqua se avevano provato, qualche volta, la sensazione della pioggia sul viso.

Tutto ciò, per affermare che l'approccio dell'outdoor education non ha bisogno di proporre esperienze eccezionali, al limite, ma può concorrere a restituire ai bambini quel contatto con la realtà concreta, che può comprendere anche le dimensioni dell'avventura e del "rischio calcolato".

La linea di demarcazione fra pericolo e rischio è molto sottile; comunemente il pericolo si evita e la percezione del pericolo sviluppa normalmente paura, come importante meccanismo di difesa e anche l'adulto può avere la funzione di guida preventiva ed educativa del bambino, nel momento in cui lo rende consapevole di situazioni pericolose, quindi da evitare. I rischi fanno parte della vita stessa, in tutti i suoi aspetti ed un tema fondamentale dell'educazione, a partire dall'infanzia, riguarda la necessità di mettere il bambino nella condizione di riconoscere ed affrontare le situazioni, che comportano un certo grado di rischio e di pericolo e di prendere decisioni in merito.

"Questo è tipico dell'attività ludica: uno dei caratteri fondamentali dell'essere in gioco è il dover prendere decisioni subito; il grado di rischio inevitabilmente connesso ad ogni decisione, non può inibire il dover decidere (...) e, affrontare esperienze che comportano un certo grado di rischio su piano fisico e psicologico, consente di sviluppare le nostre capacità di empatia con gli altri. Se ho vissuto l'esperienza della paura della fatica, del dolore, della delusione, sarà più facile per me riconoscerle negli altri". ⁹³

La dimensione del rischio in educazione è fisiologica ed i primi che sono chiamati ad avere una formazione personale, tale da renderli in grado di saper gestire il rischio, senza averne paura sono proprio gli insegnanti, sia nelle situazioni in cui è necessario prevenire, intervenire e progettare i rischi calcolati, commisurati alle età ed alle potenzialità fisiche e cognitive dei bambini, sia assumendolo come dispositivo importante dell'esperienza educativa che essi conducono, arrivando a predisporre intenzionalmente campi di esperienza in cui i bambini, in attività libere o guidate imparano a correre qualche rischio.

"Nell'arco di circa trent'anni, ci siamo preoccupati, soprattutto, di eliminare dalla vita dei bambini tutto ciò che poteva essere ruvido, spigoloso, resistente e difficile (...). Siamo diventati noi ipersensibili ad ogni minima sofferenza che un bambino possa provare, come cadere e sbucciarsi un po' il ginocchio, avere un livido per un colpo subito, sentire il freddo sulla pelle, fare un po' di fatica.

L'educazione non ha il compito di sottrarre esperienze ai bambini, ma di proporgliele sulla base di gradualità, modalità, e opportunità, che si ritengono adeguate ai bisogni di crescita e di cui fanno parte anche le dimensioni del rischio." ⁹⁴

Stare nel mondo del bambino

92. M. Schenetti, c. Rossini, "Sguardi di stupore fra foglie e fili d'erba", Rivista infanzia 6, 2011

93. R. Farnè e F. Agostini, "Outdoor Education L'educazione si-cura all'aperto", Edizioni Junior, Parma 2014, pag.21-22

94. Ibidem pag.23

L'approccio dell'outdoor education permette all'insegnante di "stare nel mondo del bambino" e ciò significa ricercare instancabilmente, con intenzionalità, gli strumenti e le modalità più idonei, per seguire l'esperienza infantile e comprenderla. Il fatto di essere insegnanti, non significa sapere aprioristicamente determinare, con sicurezza, i bisogni di un bambino. L'esperienza educativa all'aria aperta è sempre e comunque una esperienza in situazione e per questo costantemente esposta all'imprevedibilità ed alla possibilità. Saper accettare, tollerare e valorizzare tale incertezza, significa proporre interventi didattici, capaci di suscitare e risvegliare risorse reali, azioni problematizzate e condotte su binari non rigidi, con grandi vantaggi emotivi, cognitivi e sociali per i bambini.

Parlare il linguaggio delle cose

Piero Bertolini⁹⁵, emerito pedagogo, sosteneva che un intervento educativo, per poter essere definito pedagogicamente fondato, dovrebbe realizzarsi attraverso *il linguaggio delle cose concrete*, sottolineando come nella relazione con il bambino sia fondamentale interagire per mezzo delle cose, che concretamente si fanno o delle esperienze che si vivono insieme. Il mondo naturale è una realtà ricca di elementi concreti, tanto più perchè affascinano ed attirano il bambino, lo trascinano a porsi domande e a fare azioni sul mondo. Eppure è un mondo, che possiamo sì capire, scoprire e possedere, ma che resta in qualche modo parte di un universo misterioso; induce costante curiosità, ma anche contemporanea accettazione della nostra incapacità di ridurre i fenomeni a qualcosa di cognitivamente e oggettivamente semplificabile. Ci riferiamo ad oggetti che non si rompono, piuttosto muoiono o si trasformano, nascono e crescono, s'ammalano e si seccano (...), vanno via da noi, lontano, mossi dal vento.

13.3 Outdoor education nel contesto delle Indicazioni Nazionali: opportunità per una didattica 0-6

Se proviamo a ridefinire nell'ottica dell'outdoor education, *i cinque campi di esperienza delle Indicazioni Nazionali*, ci rendiamo immediatamente conto delle opportunità che offre tale orientamento.⁹⁶ Il nido non ha a disposizione degli orientamenti o delle Indicazioni e quindi attinge, a piene mani, da quelle della scuola dell'infanzia, adattando alle età dei bambini gli spunti e le piste di lavoro.⁹⁷

Quello che occorre non è un ribaltamento della didattica, a favore dello spazio esterno che renda insignificante quello interno, ma un riequilibrio dell'impianto pedagogico della scuola dell'infanzia e dei suoi ambienti di apprendimento, usando una lente di ingrandimento per inquadrare tutte le possibilità e le risorse di un utilizzo significativo degli spazi esterni e naturali.

Il sé e l'altro. L'ambiente esterno si configura come una molteplicità di luoghi, in cui è possibile sviluppare "il senso di appartenenza" e porsi delle domande, in presa diretta con la realtà. La dimensione dell'outdoor è "il mondo della vita" con il suo realismo e l'infinita gamma di relazioni che suggerisce, spazio privilegiato di esercizio dell'intenzionalità.

I bambini che imparano ad abitare gli spazi esterni del nido o della scuola, vivono una pluralità di esperienze con sé stessi e con l'altro, ricche di toni e sfumature (dove *l'altro* è tutto ciò che è altro-da-me, compresi piccoli animali, piante o foglie, rametti (...), che diventano interlocutori che stimolano curiosità, attenzione); sperimentano vissuti ed emozioni nella libertà dei loro giochi.

Per muoversi in gruppo o con un compagno, occorre essere consapevoli della presenza degli altri e dei loro spostamenti, coordinando i movimenti, rispettando turni e cooperando nel gioco, imitando i compagni, promuovendo, quindi, comportamenti maggiormente attivi e partecipativi. Tutto ciò tende a sviluppare nei bambini una crescente consapevolezza sociale, oltre alla soddisfazione creata dalle relazioni con i coetanei, che negli spazi aperti, in cui è possibile muoversi lasciandosi guidare dalla propria curiosità e dal bisogno di condividere una socialità ludica, definita in autonomia e

95. P. Bertolini, "L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia fenomenologicamente fondata", La Nuova Italia, Firenze 1988.

96. cfr. R. Farné, "I cinque campi di esperienza nell'outdoor education", Rivista infanzia, Luglio-ottobre 2015

97. Come "prova" di Indicazioni per il curricolo del nido d'infanzia, si può far riferimento al testo: P. Bertolini, "Nido e dintorni. Verso orientamenti educativi per le istituzioni della prima infanzia", La Nuova Italia, Firenze 1997

libertà, si intrecciano con maggiore fluidità e naturalezza.

Scrive Peter Gray: "il gioco è il sistema a cui la natura ricorre per insegnare ai bambini a risolvere i problemi, controllare gli impulsi, modulare le emozioni, mettersi nei panni degli altri, negoziare le differenze, andare d'accordo e sentirsi alla pari con chi hanno intorno. Il gioco non ha supplenti, che possano insegnare queste capacità al posto suo".⁹⁸

Il corpo e il movimento. Nel contatto con la natura, è proprio attraverso il corpo, che il bambino si muove ed agisce, che si esprime e comunica, secondo molteplici linguaggi, immerso in un universo ricco di stimolazioni percettive, sensoriali, di emozioni e di informazioni, costruisce la propria rappresentazione della realtà ed individua se stesso come soggetto attivo ed autonomo (Bruner ritiene l'azione come sistema di codifica fondamentale per trattare le informazioni, che provengono dal mondo e sul mondo, come vero e proprio strumento cognitivo dell'intelligenza).

Per questo gli insegnanti dei servizi educativi, sono fortemente chiamati a favorire e sostenere l'utilizzo degli spazi esterni, con continuità e costanza, promuovendo esperienze di immersione nella natura.

Lo spazio esterno di un nido o di una scuola non hanno bisogno di molti "artifici", ma richiede di essere pensato ed arredato, con uno stile non direttivo e con elementi minimi, a cui il bambino attribuirà funzioni e significati, agendo su di essi o per loro tramite. La conoscenza del proprio corpo e le emozioni che il gioco motorio favorisce, costituiscono una sorta di "psicomotricità naturale", che la scuola deve accogliere e favorire.

Le stesse variazioni climatiche e stagionali devono essere considerate come delle opportunità, espressione della varietà del mondo naturale e non degli ostacoli al bisogno di espressività fisica e ludica dei bambini. In modo molto pertinente un grande educatore, Robert Baden-Powell, affermava: " non esiste un tempo buono o cattivo, ma solo un equipaggiamento buono o cattivo, a seconda del tempo (...)". Quest'ultimo aspetto richiede, talvolta, tempo e mediazione, da parte delle insegnanti, rispetto ai punti di vista dei genitori, che tendono ad essere protettivi e ad attribuire alle uscite nel giardino del nido/scuola dell'infanzia, la causa di eventuali malattie da raffreddamento dei bimbi. Le ricerche sugli effetti positivi dell'outdoor education sulla salute fisica dei bambini, prendendo spunto dalle consolidate esperienze dei paesi anglosassoni, hanno, invece dimostrato che uscire all'aria aperta, adeguatamente protetti da indumenti adatti, anche in presenza di eventi climatici (pioggia, neve, vento ecc..), fortifica i bambini, che tendono, nel tempo, ad ammalarsi con una frequenza inferiore.

La conoscenza del mondo. Il bambino è in modo naturale e spontaneo "scienziato": la curiosità lo spinge ad esplorare e a conoscere la realtà, con grande determinazione e motivazione. Di fronte a fenomeni, oggetti, ed esseri viventi che incontra nella sua esplorazione, tende a fare domande, a riflettere, concentrandosi ad elaborare ipotesi, a contare e misurare, mettendo a confronto gli elementi e cogliendo le differenze e le somiglianze. L'ambiente esterno, quindi, è un immenso laboratorio a disposizione della creatività infantile, ma anche della progettualità dell'insegnante. L'atteggiamento scientifico, che si basa sull'osservazione dei fenomeni e dei cambiamenti che avvengono, nel mondo naturale, sulla possibilità di provare degli esperimenti, o sulla scoperta di qualcosa di nuovo od imprevisto, sul porsi delle domande o ipotesi, verificandole, costituisce un potente motore di sviluppo cognitivo, in cui il bambino opera in stretta connessione con l'ambiente e le esperienze (è l'insegnante che crea anche le condizioni, perchè le esperienze avvengano e si evolvano in determinate direzioni di arricchimento e crescita delle competenze).

Lo spazio esterno di un servizio educativo può diventare un vero e proprio "campo giochi", fondamentale per l'educazione scientifica (con elementi di matematica-quantità e numerosità di oggetti diversi, conta e prime operazioni; geometria-concetti di angolo e direzione, concetti topologici ecc.): "la scienza nasce dal gioco libero e diventa via, via un gioco sempre più regolato".⁹⁹

98. P. Gray, "Lasciateli giocare", Einaudi, Torino 2015, pag.194

99. cfr. R. Farné, "I cinque campi di esperienza nell'outdoor education", Rivista infanzia , Luglio-ottobre 2015, pag. 264

"Da cosa nasce cosa": mettere a disposizione dei bambini dell'acqua, una zona sterrata o sabbiosa, in cui giocare con la terra, facendo "pappe", scavando buche (che possono diventare piccole piscine, gallerie, dighe o pozzanghere da esplorare e percorrere) o su cui disegnare, con semplici attrezzi, anche naturali (i rametti si possono utilizzare!) o svuotare delle porzioni di giardino, tradizionalmente occupate da macrostrutture consuete (es. scivolo con scaletta), proponendo semplicemente un piano di lavoro, sul quale raccogliere "reperti", da osservare, catalogare, trasformare (...), significa promuovere nel bambino il linguaggio che gioca ad inventare problemi e a trovare soluzioni.

Bruner¹⁰⁰ definisce proprio l'intelligenza infantile come l'insieme delle strategie e delle procedure per risolvere i problemi, per compiere decisioni, per effettuare analisi delle informazioni, in cui sia l'azione che il linguaggio assumono un ruolo costruttivo.

I discorsi e le parole. Lo spazio esterno consente ai bambini una libertà di comunicazione verbale e di dialogo, che è difficilmente riproducibile nel chiuso di una sezione. All'aperto i bambini sono diversi!

Parlano fra di loro, dove il parlare è legato anche allo stupore, di scoprire insieme, al progettare e al lavorare insieme, mettendo in comune vissuti ed esperienze che diventano conoscenze condivise.

Nelle situazioni di gioco all'aperto è maggiore la densità comunicativa, più forte nel bambino l'impegno a trovare le parole per esprimere le sue sensazioni ed i suoi sentimenti, per raccontare ciò che è accaduto o ha vissuto. La potenzialità di tali arricchimenti, dal punto di vista del linguaggio verbale è maggiormente comprensibile, se facciamo riferimento a Lev Vygotskij¹⁰¹ ed alle sue teorie, secondo le quali la conoscenza avviene proprio mediante l'interazione tra il linguaggio, il contesto socio-culturale e il bambino che apprende.

Biblioteche all'aria aperta, narrazioni, sogni ad occhi aperti, guardando il cielo, che diventano storie raccontate ed animate, cercare e ritrovare nel giardino della scuola gli animaletti e i boschi fatati delle fiabe (stare dentro l'intreccio di una siepe è come stare dentro un bosco...) alimenta e rafforza un approccio educativo fondato sull'outdoor education.

Immagini, suoni, colori. La natura e lo spazio esterno, con l'infinita gamma di forme, colori, odori, sapori, suoni ed immagini, da cui sono caratterizzati, sono laboratori espressivi "a cielo aperto", hanno una ricchezza straordinaria, che è fortemente legata alla stagionalità ed alle condizioni atmosferiche, che apportano continuamente cambiamenti, anche imprevedibili e sono potenzialmente capaci di un'educazione estetica del bambino.

"Gli oggetti della natura, gli stessi con i quali il bambino gioca in modo irriverente sono (...) elementi di qualcosa di più grande della sua abituale esperienza; fanno parte della vita e le cose che accadono in natura hanno un linguaggio, che, per quanto concreto sia, comporta un lavoro molto più complesso per l'educatore che il linguaggio del mondo artificiale. Un linguaggio che non è semplificabile, riconducibile a qualche definizione improvvisata, ma che richiede molta creatività ed immaginazione. Nella vita all'aria aperta accadono cose che a un bambino non possono essere spiegate con un linguaggio referenziale. Piuttosto occorre ampliare la gamma dei colori del linguaggio, riscoprire un linguaggio poetico".¹⁰²

Una professionalità docente orientata al futuro: una componente "aggiuntiva" per l'outdoor education

Una professionalità educativa, che vuole portare avanti l'approccio dell'educazione all'aria aperta è necessariamente una professionalità tendente all'intersoggettività e collocata in una dimensione sistemica, nella quale la complessità è una risorsa, il che significa, per l'insegnante, non chiedersi soltanto ciò che serve educativamente al bambino oggi, ma cosa a quel bambino di oggi, servirà domani. Questo è il senso di una professionalità, orientata al futuro.

100. J. Bruner, "Lo sviluppo cognitivo", Armando Editore, Roma 2000

101. L. Vygotskij, "Pensiero e linguaggio", Giunti Ed., Firenze, 2007 (1ª edizione 1934)

102. A cura di R. Farnè e F. Agostini, "Outdoor Education L'educazione si-cura all'aperto", Edizioni Junior, Parma 2014, pag.66

Ciascuno cresce solo se sognato

C'è chi insegna
guidando gli altri come cavalli
passo per passo:
forse c'è chi si sente soddisfatto
così guidato.

C'è chi insegna lodando
quanto trova di buono e divertendo:
c'è pure chi si sente soddisfatto
essendo incoraggiato.

C'è pure chi educa, senza nascondere
l'assurdo ch'è nel mondo, aperto ad ogni
sviluppo ma cercando
d'essere franco all'altro come da sé,
sognando gli altri come ora non sono:
ciascuno cresce solo se sognato

Danilo Dolci

Parte Seconda

Dagli approcci teorici e metodologici alle buone prassi nei servizi per l'infanzia

1. Gli approcci teorici e metodologici di riferimento

Quali sono le teorie e le scuole di pensiero che hanno influenzato il percorso dei servizi per l'infanzia del Comune di Ravenna e il nostro progetto pedagogico?

"Di fatto le idee e le pratiche educative non nascono solo o non si possono solo dedurre da modelli ufficiali o da teorie ed esperienze teoriche, d'autore. In realtà la storia dei servizi ha una eccezionalità ed anche una umiltà che si riconducono agli instancabili contributi delle esperienze grezze, fortemente intrise di quotidianità e di ricerca, che hanno addirittura contribuito a stimolare e sostenere teorie emergenti. Non è un caso che molte delle teorie, che ora costituiscono degli importanti riferimenti, si sono affermate, sono state conosciute ed apprezzate dal mondo accademico ed educativo, con incredibile lentezza e ritardo. L'intera tematica educativa è risultata attardata dal ventennio fascista, che aveva soppresso lo studio delle scienze sociali, di Freud, le teorizzazioni e le esperienze europee, anglosassoni; negli anni '60 Freud stava rinascendo, Skinner, Bruner, Piaget e Vygotskij stavano per entrare in scena.

Di fatto, la storia dei riferimenti teorici dei servizi per l'infanzia è innanzitutto una storia culturale; i servizi sono stati sempre immersi nella storia, nelle dottrine e nei fatti politici, economici, scientifici, umani, con i quali è sempre aperto un dialogo, una negoziazione, una sopravvivenza, talvolta anche faticosa.

Fortunatamente la pedagogia gode ancora di libertà sufficienti per correre fra adozioni e restauri, sopportare errori e ritardi ed azzardare intuizioni e scelte. Importante è da parte sua non essere troppo prigioniera di grandi e troppe certezze, così da essere sempre vigile e pronta a rendersi conto della relatività dei suoi poteri ed anche delle forti difficoltà a mettere in pratica le formulazioni ideali".¹⁰³

Per dare una indicazione di massima dei poli culturali che ci hanno interessato nel tempo, diremo che i riferimenti maggiori sono stati quelli di Rousseau, Loke, Pestalozzi, Froebel, della scuola attiva di Ferrière, di Dewey, della tradizione italiana con Rosa Agazzi e Maria Montessori e poi, via via, del movimento di Cooperazione educativa di Freinet, Wallon, Cleparède, Erikson, Piaget, Vygotskij, Bruner, Bonfenbrenner, Maslow, Rogers, Bion. Dagli anni '80, poi, i riferimenti si arricchiscono con i nomi di Gardner, Kagan, Shaffer, Kaye ed alle molteplici correnti di pensiero della psicologia sociale e delle teorie della complessità di Bateson, Morin, Varela, della scuola di Palo Alto con Watzlawick e delle neuroscienze della scuola di Adelman.

Da questi riferimenti abbiamo avuto come contributo suggerimenti, suggestioni, argomenti per riflettere, per aprire confronti, raccogliere stimoli, per consolidare ed espandere forme e valori. "E insieme il senso della versalità teorica e della ricerca".

Senza contare poi le implicazioni delle teorie antropologiche, filosofiche, psicologiche. Il nostro compito, afferma Loris Malaguzzi, è quello di rastrellare e ragionarci su"; "il metodo è quello del "rateau", del rastrello del croupier della roulette".

"Fino a che non emergano gocce di miele che ci aiutino a scegliere. Poichè scegliere è, in assoluto dato di necessità per chi fa educazione, che è per sua natura, una pratica quotidiana e un pensiero che abbisogna di grandi spazi."¹⁰⁴

1.1 La caratterizzazione socio-costruttiva dei servizi educativi per l'infanzia

103. Cfr. L. Malaguzzi, in C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di), "I cento linguaggi dei bambini", Edizioni Junior, Bergamo 1995, pag. 62

104. Ibidem pagg. 63-67

La prospettiva di un servizio per l'infanzia, aperto ed inclusivo può essere messa in relazione, in maniera congruente, con **due fondamentali metodologie di riferimento: la metodologia socio-costruttiva e quella riflessiva**, che devono porsi, per le insegnanti, come linee guida imprescindibili, come elementi di congiunzione fra i riferimenti teorici e le buone pratiche educative. Metodologie, a cui tendere costantemente, nella concretezza dell'intervento educativo, poiché sono in grado di orientare le modalità di insegnamento, le scelte operative, gli stili e gli atteggiamenti delle insegnanti, nei confronti dei bambini, dell'idea di apprendimento e sviluppo e delle famiglie.

La Metodologia socio-costruttiva

Fa riferimento agli studi di Lev Vygotskij (1896-1934), esponente del "costruttivismo storico-culturale" ed alla "prospettiva socio-culturale" del costruttivismo di Jerome Bruner (1915-2016), due correnti del costruttivismo, le cui basi si riconducono all'attivismo di Dewey, alle scuole attive Ferrière, Freinet etc... e soprattutto a Piaget (1896-1980), fondatore di una epistemologia evolutiva, volta a comprendere il funzionamento della mente dei bambini.

"Verso Piaget manteniamo intatta e piena la nostra gratitudine. Se Rousseau aveva inventato i bambini senza praticarli, Piaget, praticandoli a lungo, aveva dato loro la prima identità, penetrando intimamente nei tempi e nei modi del loro sviluppo. Gardner lo definisce come il primo che ha preso sul serio i bambini". (Loris Malaguzzi)

Questi studiosi hanno sviluppato teorie poderose ed affascinanti, che con notevole ritardo sono state applicate al mondo dell'educazione e della didattica.

Vygotskij ha sviluppato una psicologia interamente culturale, evidenziando il ruolo primario della comunicazione e della vita sociale nello sviluppo della conoscenza, ponendo enfasi sull'interazione tra il linguaggio, la società, il contesto culturale e il bambino che apprende. Lo sviluppo infantile, quindi, non può essere interpretato se non all'interno di una cultura e dunque sempre in relazione e nel contesto di mediazioni affettive, educative e socio-culturali. Il bambino è un costruttore attivo delle sue conoscenze, abilità ed atteggiamenti, ma sempre all'interno di un contesto socio-culturale che gliene offre gli strumenti (mezzi di espressione e comunicazione, segni e sistemi simbolici, linguaggio orale, corporeo, etc...). È il linguaggio, che plasma ed indirizza i processi comunicativi e di costruzione del pensiero. Piaget, dal canto suo, pur considerando l'apprendimento del bambino, come un processo attivo e costruttivo, lo riteneva indipendente dal contesto socio-culturale e dal linguaggio, come una successione invariante di strutture di conoscenza, ciascuna caratterizzata da un equilibrio interno, totalmente naturale, ineludibile ed interna al bambino.

Vygotskij ha studiato, invece, la differenza tra l'apprendimento di un bambino, quando viene messo in condizioni di lavorare in modo autonomo e quando invece ha la possibilità di lavorare insieme ad un adulto o con un gruppo di pari, di diverso livello (concetto di "zona di sviluppo prossimale").

Egli riteneva, quindi che l'apprendimento infantile, attraverso l'interazione con gli adulti e con i coetanei fosse in grado di mettere in moto una molteplicità di processi evolutivi e che il ruolo dell'insegnante, che guida ed indirizza le attività educative, fosse quello di "sfidare" il bambino ad andare oltre il limite di competenza, al quale si sarebbe invece fermato.

Le relazioni sociali sono i mediatori più importanti che permettono la comprensione, e la relazione interviene nei processi di costruzione delle conoscenze e della conoscenza del mondo. La mente evolve grazie alle interazioni sociali.

Con Vygotskij appare anche l'apprendimento collaborativo definito da Kaye (1994) come: "l'acquisizione da parte degli individui di conoscenze, abilità, o atteggiamenti che sono il risultato di un'azione di gruppo o più chiaramente, un apprendimento individuale come risultato di un processo di gruppo".

Tale *approccio collaborativo*, permette di pensare una sezione di nido o di scuola dell'infanzia, in cui i bambini lavorano insieme, intorno ad un progetto che sentono significativo e sfidante (e spetta all'insegnante "preoccuparsi" della significatività cognitiva, sociale, disciplinare e culturale delle proposte didattiche) e la competenza emerge da un processo, non come risultato stabilito a priori e

sempre collegata ad un contesto sociale.

Bruner, dal canto suo, riteneva l'apprendimento come un processo attivo e collaborativo, poichè si realizza attraverso sistemi interdipendenti, di codifica ed elaborazione delle informazioni della realtà (azione, immagine, linguaggio), in uno spazio ricco di rapporti interpersonali, all'interno del quale la conoscenza avviene andando oltre l'informazione, superando la realtà percepita per costruire ipotesi, teorie, strategie di risoluzione di problemi, decisioni, che riorganizzano i dati della stessa realtà.

"La metodologia socio costruttiva si basa, quindi, sulle competenze, intese come capacità che possono svilupparsi solo in situazioni o meglio in contesti. Ritiene del tutto marginali capacità (fittizie...) che si trasferiscono da un soggetto che sa, o è ritenuto tale, a un soggetto che non sa, o è ritenuto tale. Per questo ha profonde sintonie con gli educatori dell'Educazione Attiva, e con più recenti studi ed esperienze legate ai nomi di Paulo Freire, della Pedagogia Istituzionale.. . A volte se ne ricava una sorta di slogan: "imparare facendo". Lo consideriamo in parte sviante perché può essere confuso con un attivismo senza freni. Sarebbe già meglio "imparare ragionando, ipotizzando e verificando"... (approccio euristico) .

Le idee e gli interessi dei bambini guidano l'apprendimento, quindi il ruolo dell'adulto deve essere quello di guida piuttosto che di "risorsa di conoscenza". L'insegnante deve porsi come compito non quello di trasmettere conoscenze, ma di progettare e creare esperienze in cui gli allievi possano in modo autonomo, anche se guidati, giungere alla conoscenza e alla comprensione della realtà. Lo scopo dell'insegnamento deve essere quello di facilitare l'esplorazione da parte del soggetto, guidando il bambino attraverso una serie di elementi progressivi, allo scopo di accrescere le proprie capacità di apprendere e trasformare tutto ciò che apprende. (Bruner 1972).

L'insegnante, quindi, è "dentro" l'attività, suggerita dalle iniziative infantili, la condivide con i bambini, ne regola la difficoltà, fa leva sul loro interesse e sulle loro motivazioni e le mantiene vive. E' pronto a contenere le frustrazioni derivanti da eventuali percorsi intrapresi e non riusciti, a portare a termine in prima persona le iniziative solo abbozzate dei bambini, mostrando "come si può fare" e sollecitando le loro capacità potenziali di comprensione-esecuzione (modeling). Fornisce un sostegno, che gradualmente viene eliminato.

La metodologia Socio-costruttiva fa riferimento alla realtà come struttura complessa, di fronte alla quale "è necessario (...) fare uso di un approccio sintetico, o sistemico. L'intreccio è impossibile da comprendere nelle sue parti e bisogna ragionare in termini di sintesi e di sistema. Infatti, se si scompone l'ordito di un tessuto nei suoi fili o componenti elementari, si perviene a un gruppo di fili che comunque analizzati nella loro somma non consentono più di rappresentare il sistema originale, cioè il tessuto (...). La soluzione è comprendere il complesso nel suo insieme".¹⁰⁵ "La teoria dei sistemi ha il grande merito di spostare l'attenzione dagli elementi (le parti) al sistema. La conoscenza specifica e approfondita delle parti non garantisce automaticamente un'adeguata comprensione dell'insieme: da approccio analitico a approccio sistemico o sintetico".¹⁰⁶ Il salto di piano dell'approccio sistemico permette cambiamenti di prospettiva. E ancora: implicito in questa metodologia c'è la distinzione tra sistema chiuso e sistema aperto. Nel sistema chiuso materiali ed energie non possono essere scambiate con l'esterno. Nel sistema aperto, le interazioni con scambio sono vitali.

La Metodologia riflessiva

La dimensione e la pratica "riflessiva" si appoggiano ad una interpretazione di linguaggio "performantico", ovvero un linguaggio che "dà forma" alla realtà. E accade che il linguaggio definisca in termini certi ciò che invece è incerto. L'ansia dei risultati e la pressione della dimostrazione efficiente è tipica di alcuni ruoli professionali che devono continuamente dimostrare di fare le cose giuste. E' il limite della sicurezza della risposta esclusivamente tecnica. E' importante

105. A. F. De Toni, L. Comello, "Viaggio nella complessità", Venezia, Marsilio 2007, pp. 15-16

106. ibidem pag. 21

conoscere l'incertezza, l'ambiguità e la complessità della propria professione, sapendo che le risposte ai bisogni nascono dal confronto con le situazioni, e non da un deposito di conoscenze già catalogate; e le situazioni difficili rendono più importanti i confronti, e sfidano le certezze scientifiche. La metodologia riflessiva privilegia e propone un approccio basato sul ragionamento e la comprensione, anziché su valutazioni definitive e spiegazioni oggettive e affermazioni definitive e predittive.

Tale metodologia si pone come una risorsa molto importante sia rispetto al lavoro di gruppo delle insegnanti, in cui la riflessività rappresenta una competenza trasversale e stabile da raggiungere, ma anche lo snodo fondamentale per la costruzione di processi di autovalutazione, formazione-autoformazione, dialogo e confronto aperto, funzionali alla qualità della condivisione e dell'integrazione dei membri del gruppo stesso e del servizio nella sua globalità.

Rispetto ai bambini ed alla loro osservazione, la metodologia riflessiva aiuta le insegnanti a non fermarsi al singolo dato di realtà o alla singola evidenza comportamentale (facilmente intesi come "sintomi"), ma consente loro di allargare lo sguardo al tutto, al contesto, superando le definizioni assolute e tendenti al giudizio, che non apre prospettive, ma le chiude.¹⁰⁷

1.2 Oltre al socio-costruttivismo, altre teorie che influenzano la pratica educativa

La teoria delle intelligenze multiple

Gardner¹⁰⁸ ci dimostra che nella persona agiscono almeno 7 tipi di intelligenze: linguistica, logico-matematica, musicale, spaziale, cinestetica o procedurale, interpersonale e intrapersonale, a cui nel tempo se ne sono aggiunte altre: quella naturalistica e quella esistenziale e dal 2007 ulteriori classificazioni.

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.

Le ricadute sul piano educativo e didattico sono numerose: l'idea di una intelligenza dinamica, polidimensionale apre la prospettiva di una didattica aperta e flessibile, orientata alla divergenza, alla pluralità dei linguaggi e alla "problematicità" (intesa come incompiutezza e flessibilità) dell'educazione. Ogni bambino, quindi, è portatore di molteplici risorse, di potenzialità di sviluppo e di spazi di possibilità, secondo le inclinazioni, che scaturiscono dall'intreccio originale delle sue intelligenze, che orienta e guida la sua relazione con il mondo. La sfida per l'insegnante è la conoscenza profonda di ogni bambino ed il mantenere libera tale conoscenza dai preconcetti di una propria lettura della realtà, a cui contribuiscono le sue stesse intelligenze ed inclinazioni, necessariamente diverse e "personali".

Una difficoltà che si può porre all'insegnante, sullo sfondo di tale approccio teorico, è quella di non perdere mai di vista la "globalità" del bambino, la sua interezza, nell'ambito della sua originalità, pur mettendo in campo interventi educativi e didattici di tipo disciplinare, per lo sviluppo delle competenze e, dando evidenza, nell'osservazione del bambino, a comportamenti specifici e riconducibili ad un percorso di conoscenza del mondo del tutto originale.

La teoria ecologica dello sviluppo infantile

Bronfenbrenner¹⁰⁹ considera lo sviluppo come prodotto dell'interazione fra un organismo che cresce e un ambiente che si modifica. L'individuo è quindi una entità dinamica e l'ambiente, ritenuto rilevante ai fini dello sviluppo, non è limitato ad un'unica situazione ambientale, ma include le interconnessioni tra più situazioni ambientali, anche esterne e di carattere più generale.

Ogni ambiente educativo è una "nicchia ecologica" ed esplica la sua funzione vitale entro una serie

107. Cfr A. Canevaro, "Una metodologia e molti metodi". Articolo e C. Taylor, S. White, "Ragionare i casi. La pratica della riflessività nei servizi sociali e sanitari", Erickson Editore, Gardolo di Trento 2005

108. Cfr. H. Gardner, "Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza", Feltrinelli, Milano 2013

109. Cfr. U. Bronfenbrenner, "Ecologia dello sviluppo umano", Il Mulino, Bologna 2002

di interdipendenze, secondo una successione a spirale, dal livello dei rapporti informali a quello dei rapporti istituzionali. La vita di un bambino, quindi, procede in stretta connessione con una pluralità di ambienti: dalla famiglia e dal microsistema di relazioni con i familiari, i coetanei, frequentati quotidianamente, al nido/scuola dell'infanzia, in relazione con la sua famiglia (mesosistema), che a sua volta si relaziona con altre famiglie, l'ambiente lavorativo, il pediatra ecc..(esosistema), fino ad arrivare al macrosistema, che rappresenta l'ambiente sociale in generale, con tutte le sue sollecitazioni e relazioni.

Brofenbrenner indica come condizione positiva di crescita quella che egli definisce "transazione ecologica", cioè il passaggio da contesti diadici, chiusi (rapporto madre-figlio, interazione "faccia a faccia"), a contesti più articolati e complessi dal punto di vista sociale, nei quali il bambino esperisce modalità differenti e plurime di interazione e ruoli diversificati. Passaggio che, per configurarsi come strumento evolutivo, deve poter contare su un accompagnamento da parte delle figure primarie di attaccamento.

Il passaggio da casa al nido o alla scuola dell'infanzia si configura come una transazione ecologica di questo tipo, un'esperienza fortemente positiva per la crescita, in cui si modifica il ruolo e la posizione dell'individuo nell'ambiente ecologico, con l'ingresso in un sistema sociale allargato e si producono processi di sviluppo sia per il bambino che per la sua famiglia. La consapevolezza della reciprocità dello sviluppo è la chiave per comprendere i mutamenti non solo dei bambini, ma anche degli adulti come figure allevanti principali.

Le ricadute sul piano educativo:

- una visione aperta, ecologica di un bambino che interagisce attivamente con una pluralità di ambienti, strettamente collegati fra di loro;
- un ruolo complementare, rispetto alla famiglia, dei servizi per l'infanzia, come singoli contesti ecologici dello sviluppo, all'interno di una complessiva ecologia dello sviluppo; sono luoghi in cui vengono a condensarsi i significati e i valori di una cultura dell'infanzia, che si rispecchia in esse e che da esse può rimbalzare all'esterno con processi di ampliamento di straordinaria portata;
- il progetto educativo dei servizi per l'infanzia non è a sé stante, ma si attua mediante l'azione e l'interazione di molteplici soggetti individuali e di gruppo, che si collocano nei vari ambiti istituzionali.

La pragmatica della comunicazione umana

La pragmatica della comunicazione umana è una prospettiva di studio e di ricerca molto innovativa (vedi i ricercatori del Mental Research Institute di Palo Alto in California: P Watzlawick, J. H. Beavin, D.D. Jackson), che ha notevolissime impatti nei contesti educativi dei servizi per l'infanzia. E' incentrata, infatti, sullo studio degli effetti che la comunicazione produce sul comportamento umano, quindi anche infantile ed introduce un'ottica contestuale delle relazioni, poco familiare alla psicologia tradizionale; l'aspetto innovativo, quasi rivoluzionario di tale teoria, riguarda proprio lo spostamento del focus dall'individuo, dal bambino, ai sistemi relazionali, di cui fa parte, al contesto comunicativo (quindi l'accento si pone non sul perchè delle cose, ma sul come avvengono).

E' il *contesto* che dà significato alla singola situazione relazionale ed al comportamento umano, con conseguente crisi del modello fisico della causalità lineare (v. la psicanalisi) secondo il quale il comportamento (spesso inteso come sintomo) derivava dall'azione di forze intrapsichiche, interne alla persona e quindi non modificabili, solo, eventualmente, "curabili". Si passa dal concetto di energia interna, di "carattere" del singolo bambino al concetto di comunicazione.

Il concetto di contesto è di enorme rilevanza sul piano educativo: facilita la lettura e l'osservazione dei comportamenti, in una prospettiva relazionale, ecologica (non esiste un bambino aggressivo o una madre ansiosa, ma proprietà individuali che si sviluppano, in rapporto al contesto).

Le 5 leggi della comunicazione sono elementi portanti della pragmatica, costituiscono un punto di riferimento fondamentale nella pratica educativa; per le insegnanti è indispensabile sapere che:

- è impossibile non comunicare, anche il silenzio di un bambino è un messaggio;

- ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e uno di relazione: la comunicazione è reciproca e circolare, una serie ininterrotta di interscambi, in cui l'insegnante come adulto è fortemente "responsabile". Nella relazione comunicativa, l'adulto insegnante come "ricevente" di un messaggio ha tre possibili tipi di risposte: la *conferma*, che agisce come rinforzo e rilancio e, quindi, può essere un fattore rilevante per garantire lo sviluppo; il *rifiuto*, che è sempre una interazione anche se dolorosa, ma basata sul riconoscimento dell'altro, in obbedienza al principio di realtà e funzionale allo sviluppo infantile. La *disconferma*, ovvero "tu non esisti", che ha, come esempio la piena indifferenza, o anche l'affettuosa ma distratta benevolenza, che influisce sulla relazione con il bambino o con il gruppo, in modo sottile, ma reale.
- La natura di una relazione dipende dalla punteggiatura (interpunzione) delle sequenze comunicative. Tale assioma assume particolare rilevanza sulla scelta del "ritmo" e dei tempi dell'intervento educativo, da parte delle insegnanti. La possibilità di creare pause nell'attività educativa e didattica ed anche scegliere di praticare il **silenzio** (inteso come pausa lieve e come opportunità di guardarsi), determinando, in tal modo, delle punteggiature nel fluire ininterrotto degli eventi, nel contesto educativo, può essere fondamentale per l'osservazione dei bambini, delle relazioni, dei loro intrecci e degli incidenti critici. Ad esempio, rispetto a questi ultimi, osservare ciò che avviene prima dell'evento critico e dopo l'intervento dell'insegnante, nel contesto relazionale, aiuta a comprendere la molteplicità delle variabili in gioco, alleviando la tendenza al determinismo ed alla causalità lineare, che "colpevolizza" facilmente il bambino ed orienta l'agire educativo, direzionandolo maggiormente verso una visione complessa delle relazioni e dei bisogni in gioco.
- La comunicazione può essere verbale e non verbale. I due "modelli" interagiscono, ma la nostra cultura tende progressivamente ad inibire il secondo. Nel nido, però, la comunicazione non verbale ha ancora una centralità fondamentale, per l'età e le competenze dei bambini. Nella scuola dell'infanzia, i bambini sono verbali, ma occorre sempre tenere insieme le due dimensioni, che continuano ad interagire e ad intrecciarsi. Sta nella sensibilità interpersonale, nell'empatia e nella capacità di osservazione ed ascolto attivo dell'insegnante, la possibilità di cogliere interamente la ricchezza e le potenzialità di tali intrecci. Indossare occhiali che consentono una lettura della comunicazione non verbale dei bambini (le loro posture, gli sguardi, le espressioni del viso, i gesti..) o anche degli adulti in relazione con le insegnanti stesse, è indispensabile, per la crescita della consapevolezza educativa.
- Nella comunicazione si distingue fra relazione simmetrica e relazione complementare. Sono i ruoli a definire simmetria e complementarità; tale aspetto è particolarmente significativo nel contesto delle relazioni con le famiglie, in cui i ruoli sono simmetrici, poiché genitore ed insegnante hanno specifiche e differenziate responsabilità nel processo educativo rivolto al bambino, ma la ricerca della complementarità, come alleanza e collaborazione reciproca, deve rappresentare un obiettivo costante da parte delle insegnanti.
Le implicazioni educative:
 - l'osservazione e la lettura del comportamento infantile, in una prospettiva ecologica e relazionale,
 - la progettazione, l'osservazione come pratiche quotidiane non possono prescindere dalla complessità del contesto come risorsa relazionale,
 - il concetto di feed-back (informazione di ritorno), è fondamentale nello sviluppo della consapevolezza del sé e dell'identità. Le risposte dell'adulto (genitore-insegnante), nelle interazioni precoci, durante le routine della vita familiare o scolastica, strutturano sequenze d'azioni, che permettono al bambino di perseguire uno scopo (sentimento di efficacia personale ed anticipazione dell'intenzionalità) e danno significato al suo comportamento. Proseguendo nello sviluppo (2-3 anni) la costruzione del sé dipende proprio dalle possibilità

che vengono offerte al bambino di anticipare i ruoli reciproci di interprete e produttore di segnali, di anticipare la risposta dell'adulto, rispondendo come soggetto agente, cioè come "Io".

Il concetto di feed-back è fondante anche la progettazione educativa e didattica dell'insegnante: la circolarità della relazione fra il "progettare il fare e "il fare", rappresenta la qualità emergente del progetto (attraverso il riscontro che i bambini offrono) e la sua stessa provvisorietà (richiamo alla metodologia della ricerca-azione).

2. La "ricerca e azione", come metodologia di lavoro trasversale

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 ed in relazione ai bambini, ma nella sua stessa operatività dei cambiamenti "migliorativi". Le 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 incomprendimento di ciò che sta accadendo.

L'elemento critico-negativo è derivato dallo stesso elemento positivo, trasformato in un'attesa fatalistica, che da ogni caos si schiuda un senso, che da ogni elemento insensato nasca una ragione.¹¹⁰

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.

110. A. Canevaro, "La formazione dell'educatore professionale", Nuova Italia Scientifica, Roma 1993

3. Le buone prassi per un approccio educativo “sufficientemente buono”¹¹¹

3.1 Educare con cura

Nei nidi e nelle scuole dell'infanzia gran parte del tempo delle educatrici e delle insegnanti viene dedicato al tempo della cura, inteso come attenzione al benessere dei bambini.

Il lavoro di cura si traduce in una disponibilità ad incontrare l'altro, in un rapporto comunicativo che deve essere attiva ricerca dell'interlocutore, 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 senso 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 della professionalità insegnante 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.

In questa ripetitività il rischio è quello di appannare l'atteggiamento di cura, cioè portare a curare il corpo del bambino nelle sue necessità fisiologiche in modo svelto, un po' asettico; c'è appunto il rischio di “curare senza avere cura di...” cioè senza accompagnare questi gesti con un atteggiamento di interessamento autentico, costante, attento e impegnato. Nei servizi educativi 0-6 ci deve essere piena consapevolezza di tale rischio, tanto che da più parti si propone di non chiamare più questi momenti “routines”, ma “attività di cura”, con l'intenzione proprio di sottolineare l'aspetto del “aver cura di...” in termini di atteggiamento psicologico.

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”.¹¹²

Cosa può distinguere, allora, il lavoro di cura dell'educatrice e della madre: una maggiore intenzionalità e capacità di saper fronteggiare l'imprevedibilità del rapporto con l'altro, soprattutto se l'altro è un bambino.¹¹³

La professionalità insegnante scandita dal lavoro di cura e dalle routine quotidiane, è quindi una “professionalità benevola”, che induce fiducia nei genitori, ma ancor di più si tratta di una “professionalità sapiente”, che porta progressivamente a livello di consapevolezza e di intenzionalità, il saper stare con i bambini.

3.2 Gli stili educativi

Con il termine stile educativo, riferendoci alla prima infanzia, intendiamo “stile relazionale”, comprendendo in esso tutti gli aspetti dell'interazione adulto-bambino. Ci sembra pertanto importante delineare un'ipotesi di stile adulto, nell'interazione con il bambino piccolo, potenzialmente efficace, che faccia riferimento ad un'idea di insegnante a cui tendere.

Uno stile educativo deve rivelare:

- un adulto capace di osservare, capace di aspettare che il bambino dia dei segnali, capace di raccogliere tali segnali e di rispondere in modo prevedibile e coerente,
- un adulto molto attento alle situazioni di cure fisiche, che prevedono il massimo di intimità

111. Cfr. Il significato winnicottiano dell'espressione “madre sufficientemente buona”

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

113. Cfr. S. Mantovani, L. Restuccia Saitta, C. Bove, “Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido”, Franco Angeli, Milano 2003

con il bambino, ma anche stabile e flessibile, cioè capace di adattarsi alle richieste ed alle novità dello sviluppo,

- un adulto 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 prevedibilità e poi di stimoli, di un adulto che non valuta, ma sostiene, attento ad ogni occasione di scambio e di costruzione, che scaturisce dal bambino.

3.2.1 Ingredienti per un approccio educativo "sufficientemente buono"

Avvalersi del buon senso e della corretta conoscenza

Un buono stile educativo deve bandire le frasi fatte, i concetti, i luoghi comuni, quelle pseudo ricette pedagogiche che, spesso, inibiscono il "buon senso", una dimensione da non sottovalutare affatto, in quanto può aiutare a relativizzare i perché che spesso ci fanno precipitare in affondi interpretativi di natura pseudopedagogica. Ma il buon senso ha bisogno anch'esso, per non essere a sua volta contaminato dall'ingenuità dell'ignoranza, di essere nutrito, da una conoscenza non ridondante, ma pertinente.

"Le parole (e anche i gesti n.d.r.) non vanno mai lasciate sole, ma sempre contestualizzate, per evitare la loro potenza ipnotica, che ci può trascinare proprio là dove avremmo pensato di precipitare".¹¹⁴

Agire una regia educativa

Il concetto di "regia educativa" occupa uno spazio rilevante, nell'insieme degli aspetti fondanti gli stili educativi degli insegnanti.

Così come il regista cura lo sfondo dell'azione scenica, così l'insegnante cura gli elementi di sfondo (spazi, tempi, materiali, raggruppamenti, clima, etc...) 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.

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".

114. U. Galimberti, "Parole nomadi", Feltrinelli, Milano, 1994

La dimensione di regia dell'insegnante deve necessariamente nutrirsi anche di saperi e conoscenze, tratte dalle teorie dello sviluppo, che integrano di continuo la dimensione emotiva-cognitiva, in un bambino unico e globale.

Praticare l'ascolto

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

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

I bambini di oggi sono sottoposti a troppi stimoli e vivono in un'epoca, in cui prevale la logica del consumo e dell'obesità cognitiva. L'attenzione rivolta, quindi, ai processi di crescita dei bambini è indispensabile affinché lo sviluppo di ciascuno sia orientato a cercare di capire cosa conta davvero, le cose veramente necessarie. C'è necessità quindi di un'insegnante, che pur continuando ad essere nutriente, riesca ad essere anche "disintossicante".

L'ascolto viene prima della parola e prende immediatamente forma nella capacità di accogliere la storia ed il vissuto di ogni bambino, inserito 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 sono 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".¹¹⁵ Si tratta di un conoscere-sentire insieme.

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 tutti 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 ed equilibrio.

Coltivare l'empatia e le intelligenze

Occorre sapersi mettere nei panni dell'altro per scoprire le risorse specifiche, di cui ognuno è portatore e per ricucire le parole, i linguaggi e i meta-linguaggi infantili, che sono tanti, quante le intelligenze multiple.

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 li orienta a trovare il senso del proprio sé, nella forma della propria intelligenza¹¹⁶.

Disponibilità al cambiamento

Come afferma Mariagrazia Contini, l'epoca contemporanea è caratterizzata da cambiamenti, che si susseguono ad una velocità sconcertante. La disponibilità al cambiamento quindi, è un elemento importante per essere insegnanti sufficientemente buoni, è necessario evitare l'egocentrismo, evitare di rimanere intrappolati nella propria versione dei fatti per praticare un pensiero critico che si muove all'interno di un orizzonte etico che preservi il pensiero da un passivo adeguamento ai comportamenti dominanti.

Cambiare anche perché i bambini sono in perenne cambiamento evolutivo; occorre ricordarsi inoltre, che essi concepiscono la realtà in modo diverso da quello degli adulti e che in questa

115. E. Morin, "La conoscenza della conoscenza", Feltrinelli, Milano 1989, p. 111

116. Cfr. D. Stern, "Le forme vitali. Psicologia, psicoterapia sviluppo ed espressione artistica dell'esperienza dinamica", Raffaello Cortina, Milano 2011

diversità, ciò che facilita l'incontro tra un adulto che stimola ed un bambino, che si rivela attivo nella relazione, è la risonanza emotiva tra i due e la disponibilità dell'adulto alla sua mobilità cognitiva ed emotiva.

Gli imperativi per le insegnanti, quindi possono essere i seguenti: essere "adulti flessibili" quindi disponibili a mettere in discussione le pratiche; essere "professionisti riflessivi", uscire, cioè, dalle cornici di cui siamo parte, per indossare "occhiali nuovi".

Comunicare attraverso le parole e il silenzio

Come sostiene P. Watzlawick nel primo assioma della "pragmatica della comunicazione umana": "è impossibile non comunicare" le parole ed il silenzio hanno tutti valore di messaggio: influenzano gli altri e gli altri, a loro volta, ne sono influenzati.¹¹⁷ Quindi l'insegnante competente deve saper usare la comunicazione, nella consapevolezza dei propri vissuti e delle modalità, attraverso cui li esprime intenzionalmente, al fine di adeguare l'intervento educativo.

L'esperienza racconta di come si possono guardare specularmente i due mondi: quello delle insegnanti e quello dei bambini, con i loro diversi e comprensibili modi di affrontare il silenzio. E' come se i bambini, capovolgendo l'ordine degli eventi, conducessero le educatrici a comprendere meglio il valore di quel buio sonoro, che è il **silenzio**, una delle prime forme di comunicazione, da cui i grandi troppo presto si allontanano. Nel silenzio vi è una testimonianza di vicinanza e per le insegnanti rappresenta una occasione per guardarsi dentro.

Ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e uno di relazione ed il saper dialogare, e cioè il sapersi ascoltare a vicenda, costituisce un punto di arrivo che implica un percorso difficile, a partire da una comunicazione emotiva, che comporta, per l'educatore, un livello di consapevolezza dei propri vissuti e delle proprie modalità di comunicazione. È importante porre attenzione alla coerenza tra la comunicazione verbale e non verbale: al tono della voce, alla scelta delle parole, alla gestualità, alla mimica facciale, all'uso dello sguardo intenzionale, etc....

L'adulto come figura di riferimento

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. 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.

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.

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.

L'insegnante sa aspettare i tempi del bambino senza sostituirsi a lui, stimolandolo alla costruzione dell'autonomia. A. Canevaro recupera il concetto di **gesto interrotto** utilizzato per prima dalla pediatra Emmi Pikler (Loczy di Budapest), 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

117. Cfr. P. Watzlawick, J.H. Beavin, D. D. Jackson, "Pragmatica della comunicazione umana", Casa Editrice Astrolabio, Roma 1971

posto dell'altro pur piccolo che sia".¹¹⁸ 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.

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: bambino-bambino, bambino-adulto, adulto-adulto.

La collaborazione nasce dall'osservazione e dall'interazione di elementi discordanti, che consentono processi di integrazione e di arricchimento reciproco, "nonostante si siano fatti molti passi in avanti permane ancora l'idea che una buona azione educativa non possa contemplare contrasti, quasi come se la cooperazione fosse un atto magico"¹¹⁹

I bambini all'interno del contesto educativo hanno bisogno di avere accanto a loro adulti educatori, che possano metterli nelle condizioni di imparare a confrontarsi con gli altri, in modo competente e costruttivo, sviluppando abilità e processi di autoregolazione. La ricerca sperimentale, portata avanti dal pedagogista, Daniele Novara, ha contribuito non solo a dimostrare come i bambini siano davvero in grado di autoregolare le loro dinamiche conflittuali, ma anche come sia possibile utilizzare in modo efficace un metodo, in cui l'adulto gioca il ruolo di regista, senza intervenire direttamente, per favorire e stimolare la ricerca di una soluzione condivisa. Accogliere i conflitti quindi è un'opportunità per crescere più sicuri e felici.

4. La cura delle relazioni

La pedagogia delle relazioni si articola a partire dal rapporto col bambino fino alla rete estesa di relazioni: genitore-genitori, bambino-gruppo dei bambini, bambini-insegnanti. I bambini all'interno dei servizi sviluppano legami significativi con figure extrafamiliari: le insegnanti e gli altri bambini. Parallelamente i genitori si trovano a dover modulare comportamenti e relazioni col proprio bambino e con gli altri adulti coinvolti.

"Quando vediamo un bambino vediamo al tempo stesso un ambiente che provvede a lui e dietro a questo vediamo una madre (Winnicott, 1987)".¹²⁰ Accogliere un bambino significa, quindi, doversi inserire in una rete relazionale familiare allargata, di cui l'ambientamento è rappresentativo della complessità e della delicatezza delle relazioni coinvolte, per cui un'insegnante deve sempre essere attenta e sensibile ai pensieri ed alle emozioni, che muovono i genitori e i bambini, che affrontano l'esperienza dell'ambientamento in un contesto sociale-educativo nuovo e tener conto del suo stesso sentire, con la consapevolezza di possedere come "bagaglio professionale", sapienti competenze relazionali-emotive-sociali, in grado di suggerirle strategie di facilitazione e mediazione, che sostengono l'accoglienza.

4.1 L'ambientamento

L'ambientamento dei bambini nei nidi e nelle scuole dell'infanzia costituisce un momento particolare della vita dei piccoli, delle loro famiglie, ma anche delle insegnanti, poiché la delicatezza di questo momento della vita educativa impone una progettualità consapevole dei tempi, delle modalità operative, dei ruoli di tutti gli adulti coinvolti e degli elementi di contesto, che facilitano l'avvicinamento dei bambini alla vita della scuola.

Nell'esperienza del bambino si può pensare alla fase dell'ambientamento come ad un **primo rito**

118. A. Canevaro, "La formazione dell'educatore professionale", NIS, Roma 1991, pag.24

119. D. Novara, C. Di Chio, "Litigare con metodo", Erikson, Trento 2013, pag. 20

120. R. Bosi, "Pedagogia al nido", Carocci Faber, Roma 2002, pag.101

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.

Le più recenti teorie psico-pedagogiche¹²¹ valorizzano l'idea di un bambino capace di gestire più di una relazione e in grado di sperimentare ed esplorare altri contesti, oltre al proprio e di influenzarlo attivamente.

Tali studi hanno ampliato ed esteso la riflessione intorno al tema dell'inserimento/ambientamento, che considera il sistema di riferimento (contesto, gruppo dei pari, relazioni) un'opportunità metodologica e strategia di azione nell'accoglienza dei bambini e delle loro famiglie.

È ormai ampiamente praticata nei servizi l'accoglienza per **piccoli gruppi**, proprio perché stimola processi di sostegno reciproco fra bambini e fra i genitori stessi, accelerando, talvolta, i tempi dell'esperienza.

Tale orientamento richiede un pensiero riflessivo aperto, da parte dell'insegnante, che possa integrare in maniera flessibile le varie istanze, mettendo in atto un atteggiamento "negoziale", accogliendo i vari punti di vista dei soggetti.

L'ambientamento è un progetto condiviso, all'interno del singolo servizio educativo; per la sua importanza, tale da influenzare fortemente l'esperienza educativa globale dei bambini, richiede una progettazione rigorosa ed una condivisione di criteri metodologici fondamentali, prettamente operativi: ad esempio, i tempi di permanenza del bambino nei primi giorni, i tempi e le modalità di permanenza del genitore, all'avvio dell'ambientamento, l'inizio del pranzo, ecc.; criteri metodologici, a cui tendere, per definire un "modello" di ambientamento, in cui ogni gruppo di lavoro, deve riconoscersi, in modo unitario.

La trama, il lessico di sfondo dell'ambientamento è scandito da tre fasi fondamentali, che corrispondono anche a scansioni temporali, in uno scenario dove si muovono contemporaneamente il bambino, il genitore, l'insegnante, il contesto stesso:

- avvicinamento
- affidamento
- appartenenza

Il tempo diventa quindi una variabile fondamentale nell'ambientamento, nella sua accezione di gradualità, di rispetto e flessibilità 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 modalità del rapporto genitore-bambino e rendere "familiare", amichevole il servizio educativo.

I tempi dell'affidamento dovranno valorizzare il **rito**, ovvero la ripetizione di momenti "uguali", che diventeranno prevedibili e servono al bambino per facilitare la separazione dalla mamma e la sua sostituzione con figure significative. 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 stessa.

La relazione con le famiglie si costruisce nel tempo, il rapporto di fiducia non è il punto di partenza

121. La teoria dell'attaccamento di John Bowlby e le ricerche di Mary Ainsworth; v. J. Bowlby, Attaccamento e perdita 1 e 2, Bollati e Boringhieri Ed., Torino 1999 e 2000

della relazione, ma è un obiettivo a cui tendere, nel percorso di crescita dei bambini.

Le insegnanti hanno a disposizione importanti **strumenti per avvicinare le famiglie** al mondo dei servizi e sostenere e preparare l'ambientamento dei bambini. Tale percorso, si avvia attraverso una prima fase di informazione istituzionale che prevede l'apertura del bando di iscrizione e permette alle famiglie interessate di scegliere tra le varie offerte quelle più consone alle proprie esigenze. Contemporaneamente, i genitori possono visitare i servizi per un primo approccio utile nell'orientamento della scelta (open day, che si svolge di solito in corso d'anno).

L'assemblea iniziale è rivolta alle famiglie, che, per la prima volta, accedono ai servizi. Per i nidi comunali si svolge nei primi giorni di settembre; per le scuole dell'infanzia a fine giugno.

Ad un momento comune di presentazione del singolo servizio, nelle sue finalità educative e nella sua 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 i genitori possono conoscere la giornata tipo dei bambini, comprendere il percorso dell'ambientamento e della collaborazione nido-scuola-famiglia e possono emergere le prime istanze dei genitori, i dubbi, le domande; si decidono, infine, le date di inizio degli ambientamenti dei singoli bambini e dei primi colloqui, ascoltando e mediando le esigenze familiari.

All'inizio dell'anno scolastico i servizi, inoltre, offrono alle famiglie la possibilità di un incontro più informale, conviviale che è un'occasione di conoscenza del contesto e del nuovo gruppo che si sta creando ("open day ambientamento").

L'assemblea iniziale è seguita sempre dai **colloqui individuali** con le famiglie, che si svolgono, solitamente, a settembre, sia per i nidi che per le scuole dell'infanzia, quindi *prima* dell'avvio dell'ambientamento e costituiscono un anello di congiunzione fra la storia del bambino in famiglia e la nuova esperienza.

Il colloquio iniziale insegnanti-genitori, dal punto di vista delle insegnanti, non deve avere come obiettivo il sapere tutto del bambino, e tutta "la verità" sul bambino stesso, il suo carattere, le sue abitudini, legate all'approccio educativo della sua famiglia, ma l'obiettivo fondamentale che le insegnanti si devono porre, consapevolmente, è quello dell'ascolto attivo dei genitori, per capirne le ragioni e i sentimenti e le stesse interpretazioni personali della storia del loro figlio e delle relazioni che legano la famiglia. E' molto importante che le insegnanti tengano conto, rispetto ai colloqui iniziali, di alcuni importanti elementi: i genitori, tendenzialmente, si avvicinano a loro e al servizio educativo, temendo il loro giudizio, rispetto a quanto raccontano della loro visione del proprio bambino e della loro esperienza genitoriale; al tempo stesso le insegnanti corrono, talvolta, il rischio di essere troppo concentrate sull'esprimere tempestivamente, con autorevolezza, le regole di funzionamento del servizio e le abitudini scolastiche a cui il bimbo dovrà tendere. L'immagine, che ciascuno vuole restituire all'altro, può condizionare il colloquio stesso e la reciproca percezione.

Durante i colloqui è, quindi, fondamentale, in primo luogo, rassicurare la famiglia, facendo percepire la sensazione positiva di avere trovato nelle insegnanti un valido appoggio, che sta al suo fianco e li sostiene, in un'avventura così delicata ed ascoltare gli intrecci relazionali dei bisogni del bambino e del genitore, cercando di non identificarsi né con l'uno né con l'altro, né con il servizio, bensì interrogarsi sull'incrocio emotivo che ne emerge. La consapevolezza professionale di tali aspetti aiuta ad interpretare e comprendere, in modo più corretto ed autentico, i risultati del colloquio stesso. Questa disposizione mentale, inoltre, rende possibile l'avvio di un rapporto progressivo di reciproca fiducia con le famiglie, che favorisce e arricchisce l'ascolto e la relazione con il bambino, andando poi a sostenere l'ambientamento stesso, in direzione positiva e rassicurante.

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

Riepilogando, 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.

Nella fase dell'affidamento, nella quale il bambino si appresta a separarsi dalla famiglia, le insegnanti attivano strategie educative, che possono facilitare e favorire l'ambientamento nel nuovo contesto di accoglienza. La cura delle routines costituisce uno di questi strumenti, in quanto scandisce con regolarità e prevedibilità la quotidianità all'interno del servizio, attraverso il rispetto di alcuni criteri quali:

- **gradualità** dei tempi: gradualità nei tempi di separazione dal genitore e nei tempi di permanenza del bambino nel nido o nella scuola;
- **continuità** delle figure di riferimento: per affiancare ed accompagnare il bambino nel nuovo contesto;
- **stabilità** del contesto inteso, come spazi, oggetti, gruppo dei pari, educatori della sezione per facilitare l'esplorazione ed il ritorno per fare "rifornimento affettivo";
- **prevedibilità** dei tempi e delle esperienze attraverso la costruzione di rituali e routines.

L'organizzazione degli spazi e la loro personalizzazione possono favorire lo sviluppo del senso di sicurezza emotivo/affettivo del bambino. Devono essere presenti foto (contrassegni negli armadietti, nei lettini al nido, nei materiali di documentazione, etc...) disegni, simboli, "tracce" dei bambini, che devono connotare in modo personalizzato spazi, arredi ed oggetti personali.

L'adulto, inoltre, può facilitare la graduale separazione dalla figura familiare del bambino anche attraverso il gioco, accogliendo un oggetto a lui caro nel momento del distacco (l'oggetto transizionale di Winnicott) aiutando così il bambino a tollerare il distacco dalla figura di riferimento, ad elaborare la separazione, in direzione della conquista dell'autonomia, non solo al nido, ma anche alla scuola dell'infanzia. La presenza di un oggetto transizionale, che segue il bambino, nell'avvio della sua esperienza scolastica, per tutto il tempo necessario, non è segno di immaturità del bambino stesso, né di fragilità educativa delle famiglie.

L'ambientamento a piccoli gruppi, come già sottolineato, favorisce la socializzazione dei bambini, ma anche dei genitori, soprattutto se i loro momenti di attesa, fuori dalle sezioni, in coincidenza della sperimentazione dei primi, brevi momenti di distacco dai loro bambini, sono arricchiti da proposte di attività comuni, di carattere espressivo e laboratoriale, finalizzate alla produzione di semplici manufatti, personalizzati e dedicati ai propri bambini, che potranno servire nella quotidianità scolastica (ad esempio, decorazione di sportine, scatole, porta oggetti, disegni ecc..).

L'ambientamento comporta una cura nelle relazioni con le famiglie e tale cura va mantenuta e nutrita, durante tutto il percorso di crescita e sviluppo dei bambini, attraverso diverse modalità di coinvolgimento delle famiglie, che devono essere sempre sostenute da atteggiamenti caldi ed accoglienti:

- brevi resoconti quotidiani dell'esperienza dei bambini;
- colloqui in corso d'anno, come pratica relazionale e non solo come strategia, rispetto ad eventuali incidenti critici;
- assemblee di sezione;
- documentazioni (risultano molto efficaci i video) di restituzione della giornata scolastica dei bambini e dei progetti proposti;
- incontri tematici, anche condotti dalla coordinatrice pedagogica di riferimento, soprattutto quando vi è il piacere o la necessità di condividere con le famiglie problematiche di interesse comune.

I tempi dell'ambientamento possono, a volte, diventare motivo di insofferenza da parte dei genitori, che hanno attese di maggiore rapidità, per motivi di lavoro od organizzativi e per le insegnanti stesse, che, identificandosi con i bambini ed i loro bisogni di cura e "delicatezza", vivono con difficoltà e con una sorta di delusione, le richieste, espresse dai genitori.

Per le insegnanti, può risultare, cioè, faticoso tenere insieme l'ascolto e la comprensione delle ragioni del genitore e quelle del bambino. Le strategie, a cui può fare riferimento l'insegnante, risiedono in quella "borsa degli attrezzi", assolutamente professionale, che contribuisce a rafforzare la loro capacità di modulare istanze diversificate; in primo luogo la fiducia nel bambino e nelle sue risorse, nell'affrontare i cambiamenti con più forza e resilienza, di quanto pensano, in genere, gli adulti; poi, la consapevolezza della solidità della propria professionalità, che è in grado di mettere in campo strumenti (competenze emotive ed organizzative), per affrontare le situazioni incerte; l'ausilio dell'osservazione concreta della situazione del bambino, nell'ambientamento (il suo grado effettivo di benessere o disagio), comparata con le informazioni acquisite nella fase iniziale di colloquio con la famiglia; infine la possibilità di attivare, attraverso l'ascolto, il dialogo e l'intervento diretto, azioni di mediazione e negoziazione, che accolgano i bisogni dei genitori e quelli dei bambini e consentano di arrivare a soluzioni "sufficientemente buone".

4.2 Il sostegno alla funzione genitoriale

Ulteriori momenti di incontro con le famiglie che l'esperienza di questi anni ci ha dimostrato utili e che vede le pedagogiste coinvolte in prima persona, sono gli **spostelli d'ascolto**, nell'ambito dei quali, su appuntamento, si incontrano i genitori che lo richiedono, su temi educativi, dubbi o problemi. Non sono incontri esaustivi o risolutivi, ma permettono di guardare in modo diverso le situazioni, di riconoscere ed accettare il fatto che, a volte, il genitore è incerto o si pone domande sul proprio comportamento e su quello del proprio figlio, sulla relazione che li lega e sulle proprie decisioni, rispetto a situazioni particolari. Molti dubbi possono nascere dal fatto che nell'esperienza della genitorialità si confrontano una molteplicità di variabili importanti, che agiscono profondamente sul vissuto del genitore: la propria esperienza dell'essere stato, a sua volta, figlio, il modello di famiglia e di relazionalità, a cui si è fatto riferimento nella propria vita, le scelte consapevoli di allontanamento dai propri modelli di riferimento familiare, per elaborarne altri; i cambiamenti del contesto sociale e culturale, i cambiamenti stessi dei bambini, che crescono e si evolvono internamente, richiedendoci sensibilità continua ed attenzione, indicandoci il metro dell'agire e stimolando la riflessione sulle certezze educative.

Grazie alla collaborazione con il Centro per le Famiglie, l'Ausl di Ravenna 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, **cicli annuali di incontri** con esperti, sui temi dello sviluppo infantile, a più livelli e che riguardano più età, dal nido all'adolescenza. Tematiche prese in esame, secondo angolazioni differenti (pedagogica, psicologica, sanitaria, sociologica e legale), non dimenticando che queste tendono a connettersi e vanno viste in un insieme dinamico, proprio perché il bambino deve essere costantemente inteso nella sua globalità. Tali occasioni di incontro collegiale ed all'insegna della condivisione e dello scambio, possono servire ai genitori interessati a riflettere, a dedicare tempo e pensiero a loro stessi, incontrando un luogo tranquillo, dove fermarsi per una "sosta ristoratrice".

Il dialogo e il confronto fra i genitori, ancora di più che con gli esperti stessi può sostenere il genitore nella lettura delle proprie azioni educative, arrivando a comprendere che, fermarsi ad osservare i bambini, non è tempo perso, nel ritmo frenetico della quotidianità, ma aiuta a capirli, ad accettarli, permette ai genitori stessi di sentirsi parte attiva e consapevole della loro crescita, mettendo in conto, anche di sbagliare, cercando di essere, parafrasando Winnicott, gli adulti "sufficientemente buoni", con cui i bambini si aspettano di vivere.

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".

4.3 La continuità

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 e territoriale, in un mondo connotato dalla complessità.

Oggi, nell'agire educativo, occorre sempre più avere l'opportunità e la capacità di collocare le azioni in un contesto più ampio, avendo nella mente, la rete degli interventi da attivare nel territorio, con le famiglie e alle altre istituzioni culturali e formative, ma anche sociali e sanitarie.

Nei servizi educativi la continuità si realizza pertanto attraverso due linee parallele, ma che talvolta si attraversano reciprocamente: la continuità orizzontale (continuum fra servizio, scuola, contesto familiare e territoriale); la continuità verticale (passaggio fra le diverse istituzioni educative e scolastiche)

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, 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, promuove e favorisce la conoscenza reciproca, priva di pregiudizi, che tenga conto del percorso culturale di ogni servizio e che non annulli le differenze in un'ottica di valorizzazione delle discontinuità.

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

- **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, quali l'album personale del bambino, il passaporto del bimbo con bisogni speciali, le **schede informative** che seguono i colloqui fra insegnanti di nido - scuola dell'infanzia – scuola primaria). Gli scambi delle informazioni vengono seguite, annualmente, anche dalle pedagogiste del coordinamento pedagogico comunale, che incontrano le insegnanti, “funzioni strumentali” delle scuole primarie e degli Istituti Comprensivi, per presentare il funzionamento ed il percorso educativo dei bambini disabili e dei bambini che hanno manifestato comportamenti oppositivi o problematici.
- **Scambi di esperienze tra i contesti interessati al passaggio** (visite, merende), con l'obiettivo 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.

David Ausubel scrive: “Se dovessi condensare in un unico principio l'intera psicologia dell'educazione direi che il fattore più importante che influenza l'apprendimento sono le conoscenze che lo studente già possiede. (La “matrice cognitiva”: n.d.r.). Accertatele e comportatevi in conformità nel vostro insegnamento”.¹²²

In sintesi, la continuità non è né uniformità né mancanza di cambiamento; consiste piuttosto nel considerare il percorso formativo, secondo una logica di sviluppo coerente, che valorizzi le competenze già acquisite dall'alunno e riconosca la specificità e la pari dignità educativa di ciascuna scuola.

4.4 La partecipazione e corresponsabilità delle famiglie e lo sviluppo della dimensione comunitaria

In una cultura fortemente caratterizzata da una privatizzazione ed individualizzazione della relazione madre-bambino, la partecipazione rappresenta “un antidoto” a questa visione; la ricerca formativa in questo ultimo ventennio vuole riportare a valore la dimensione della partecipazione, come strumento indiretto, che sostiene il benessere dei bambini e delle famiglie nei nostri servizi, attraverso la costruzione di una alleanza, che valorizza ed integra, nel reciproco riconoscimento, il ruolo educativo della scuola e quello della famiglia.

La partecipazione delle famiglie rappresenta lo spazio dedicato alla pluralità dei punti di vista e delle culture, favorisce l'incontro, lo scambio, la realizzazione di forme di mediazione culturale, di costruzione di etica comunitaria e di crescita della consapevolezza della corresponsabilità di famiglie e servizi educativi, nel progetto educativo, volto all'educazione dei bambini.

Una “ricca trama di incontri” connota l'accoglienza e la partecipazione delle famiglie, riconoscendo il ruolo dei genitori, non come semplici fruitori di un servizio, ma come interlocutori partecipi e corresponsabili, nell'ambito del progetto educativo rivolto ai figli.

Le tipologie di incontri sono diversificate, per meglio rispondere a differenti finalità e motivazioni, funzionali, sia all'informazione che al coinvolgimento delle famiglie, sia alla costruzione di una sinergia fra le famiglie e i servizi, nell'ottica di un sistema integrato 0-6 anni.

La finalità della partecipazione è orientata alla realizzazione di un sistema di comunicazioni e relazioni, che sostengono ed arricchiscono costantemente la vita dei servizi, promuovendone la loro cultura, come cultura del rispetto, del benessere di bambini, famiglie, della collaborazione reciproca, nel rispetto dei ruoli educativi e della cittadinanza.

La partecipazione si concretizza in una dimensione più “interna”, attraverso strumenti come l'assemblea generale, l'assemblea di sezione, i colloqui, i laboratori creativi, le feste, con protagonisti i genitori e, in una dimensione più “istituzionale”, attraverso strumenti, quali il comitato di partecipazione e l'intercomitato.

Durante **l'assemblea generale**, vengono date informazioni che interessano tutte le famiglie e ci si confronta sul progetto pedagogico su cui si fondano i principi educativi del servizio, sulla progettazione annuale, sui progetti e le attività comuni, che i bambini sperimenteranno nel corso dell'anno, sugli eventi e le azioni di continuità, le iniziative specifiche, a sostegno della genitorialità messe in campo dal coordinamento pedagogico comunale, o da altre realtà, quali le risorse educative del territorio, che offrono importanti e significative opportunità ed esperienze. Questa

122. D. Ausubel, “Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti”, F. Angeli, Milano 2004

assemblea elegge i componenti del Comitato di Partecipazione. Inoltre, da tempo, risulta consolidata la realizzazione dell'assemblea generale, che solitamente, avviene entro il mese di novembre, con la prima assemblea di sezione. Tale aspetto organizzativo è volto a sostenere l'assemblea generale, che essendo un momento più corale ed istituzionale, tende ad essere disertato dai genitori. Il fatto di svolgere, subito di seguito l'assemblea di sezione, come occasione più ravvicinata ed amichevole, rivitalizza il momento plenario di incontro.

L'assemblea di sezione entra più nello specifico della vita educativa del gruppo-sezione; presenta i contenuti della progettualità educativa e didattica specifica e ne favorisce la discussione, affronta le eventuali complessità presenti e garantisce il confronto fra insegnanti e genitori sui diversi stili educativi. E' molto importante curare la regolarità e la frequenza delle assemblee di sezione, poiché i genitori hanno bisogno di cura nella costruzione del dialogo e dell'alleanza, attraverso tutte le occasioni possibili di incontro e scambio di idee e di avvertire, tramite la fiducia nelle insegnanti e nell'evidenza delle loro competenze, il ruolo dell'istituzione educativa.

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. Anche nel caso del colloquio è importante l'offerta di tale opportunità, da parte del servizio, non solo come momento di acquisizione di informazioni o verifica, rispetto a problematiche educative, che possono essersi verificate e che riguardano il bambino ed il suo comportamento, ma anche come momento di cura delle relazioni con le famiglie, sempre rapide e sintetiche nella quotidianità. Il colloquio, come opportunità dedicata al dialogo, alla rassicurazione, alla crescita reciproca, insegnanti e genitori insieme, necessita sempre di una progettazione (chiarezza degli obiettivi, organizzazione delle comunicazioni delle insegnanti, tempi e spazi previsti).

I laboratori espressivi-creativi rivolti alle famiglie, 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 ed eventi progettati nell'arco dell'anno scolastico. Svolgono, da subito, una importante funzione aggregativa e di sostegno, se progettati, come abbiamo già sottolineato, durante le fasi iniziali dell'ambientamento, in cui la permanenza del genitore all'interno del servizio, viene indirizzata alla realizzazione di piccoli manufatti, dedicati al bambino (es. sportine per il prestito libri o per raccogliere i disegni ecc...).

I laboratori possono avere anche un carattere profondamente interculturale e favorire l'integrazione, nella misura in cui consentono ai genitori di incontrarsi, in modo informale e dialogare fra di loro e con le insegnanti, scambiando idee, condividendo esperienze piacevoli ed emozioni.

Possono essere, inoltre, un prezioso contributo per la realizzazione di *progetti di cura del contesto* (orti, riqualificazione cortili...) in occasione dei quali, la partecipazione diventa un "fatto sociale", in quanto favorisce un processo di crescita delle persone e dei contesti stessi; la scuola, quindi, diventa un luogo di incontri, di interazioni, di condivisione, come opportunità di sviluppo per l'intera comunità.

Talvolta, nei servizi, si propongono **laboratori, dedicati ai bambini**, mediante l'intervento diretto di esperti esterni (atelierista musicale, espressivo, psicomotricista, esperto in yoga ecc...). Si tratta di **iniziative integrative**, rispetto alle normali attività educative e didattiche e sono, di solito, fortemente volute, dai genitori e dai Comitati di partecipazione. E' molto importante, rispetto a tali iniziative, che le insegnanti ne verifichino l'adeguatezza (obiettivi ludici, contenuti, modalità organizzative, gratuità), nel contesto di una progettazione didattica, di cui le insegnanti sono responsabili e della quale curano la coerenza, la valenza educativa, l'innovatività delle scelte operative.

Altra tipologia di laboratori, dedicati ai bambini possono essere quelli promossi dal Servizio stesso, in collaborazione con Associazioni ludiche del territorio, che si avvalgono di atelieristi esperti, le

cui proposte educative, sviluppano, secondo direzioni disciplinari diverse (musica, arte, esperienze scietifiche-ambientali) gli aspetti di ricerca e sperimentazione della "pedagogia dell'essenziale".

Le feste, a loro volta, come momenti informali della vita del servizio, hanno sempre rappresentato un momento particolarmente sereno, espressione di grande condivisione fra le famiglie, il servizio stesso ed il territorio. Si svolgono in occasione di festività (ad esempio il Natale) e a fine anno, rappresentando anche un momento di sintesi finale di tutte le attività educative e didattiche, svolte nell'anno scolastico. Le feste, inoltre, specie nei servizi educativi, che si trovano nel forese, assumono una valenza significativa di un ricco e proficuo rapporto con il territorio e le sue risorse umane (nonni che narrano), culturali e naturali, che contribuiscono ad arricchire la progettazione educativa e didattica.

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, il più allargato possibile, partecipa ai GLE con le insegnanti, per attivare scambi, confronti e riflessioni su iniziative e tematiche educative, che coinvolgono i genitori ed i loro figli, al fine di sostenere le risorse delle famiglie e favorire la costruzione di una rete informale di vicendevole sostegno.

L'Intercomitato ha una funzione di collegamento e raccordo fra i servizi, attivando momenti di scambio, confronto e informazione fra le diverse componenti (insegnanti, genitori, dirigenti, assessore), con l'obiettivo di chiarire le azioni politico-costruttive dell'Amministrazione Comunale, nel contesto dei vari territori.

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).

Negli ultimi anni si è verificato un fenomeno, con sempre maggiore frequenza: i genitori che partecipano direttamente alla vita scolastica ed alle iniziative di partecipazione vere e proprie sono in diminuzione, mentre aumentano esponenzialmente gli scambi "via social", che talvolta diventano occasione per incidenti critici, di comunicazione scorretta fra i genitori stessi, che mettono in discussione anche aspetti di carattere educativo ed organizzativo, finendo per coinvolgere, loro malgrado, le insegnanti.

In ragione di ciò, il nostro Servizio, in accordo con Agenda Digitale, (Progetto dell'Assessorato Smart City del Comune di Ravenna) sta curando una serie di iniziative, volte a promuovere un uso più consapevole, efficace e collaborativo dei gruppi facebook e dei gruppi di messaggistica istantanea dei genitori dei nidi e delle scuole dell'infanzia.

I gruppi WhatsApp e i gruppi Facebook tra genitori sono nati in modo spontaneo e sono molto diffusi nel nostro territorio; al fine quindi, di dare loro un adeguato riconoscimento e per avviare un processo di collaborazione costruttiva e positiva con essi, finalizzato al miglioramento della comunicazione fra servizi educativi e famiglie, può essere importante mettere in campo iniziative formative per mediatori dei gruppi e di condivisione di esperienze, che coinvolgano il maggior numero possibile di genitori e di insegnanti. L'obiettivo prioritario deve essere quello di confrontarsi ed eventualmente migliorare tali modalità comunicative, affinché le nuove tecnologie possano essere a supporto di una comunicazione efficace e di una proficua relazione di rispetto e di fiducia reciproca fra il mondo della scuola e quello delle famiglie.

5. La cura del contesto educativo

Avere cura del contesto educativo in un servizio per l'infanzia, significa organizzare 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.

Alla luce delle più recenti teorie, per contesto si intende il significato attribuitogli da Gregory Bateson, che consente di comprendere in modo più adeguato la realtà educativa: il “contesto” rappresenta la “co-evoluzione” di educatori, bambini e ambiente-sfondo.

Il contesto “contiene” quindi gli spazi, i tempi, i materiali (i dati dell’ambiente), che sono “costruzioni”, che rimandano a loro volta, alle **relazioni**, ai sistemi di regole, spesso implicite, che connotano gli scambi comunicativi, raccontando l’intreccio delle relazioni, nel contesto stesso.

Ne consegue, pertanto, che il contesto, a seconda di come viene organizzato dall’insegnante, contribuisce a determinare e modificare i comportamenti dei bambini, non più leggibili, secondo un modello di causalità lineare, che sappiamo ormai superato. Tale approccio ha dato spazio ad un’idea di insegnante attivo, che apprende dai bambini come muoversi all’interno della relazione educativa e i bambini, a loro volta, ricevono e rielaborano le informazioni sugli effetti delle proprie azioni.

5.1 Gli spazi interni ed esterni

L’immagine dell’infanzia, di cui oggi disponiamo, ci racconta di un bambino dotato di competenze e di abilità, che, molto precocemente, manifesta 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.

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

In ogni servizio gli spazi sono “pensati dagli adulti per i bambini” ma anche “dagli adulti con i bambini”: lo spazio cambia, si struttura e destruttura in rapporto alla crescita, agli interessi, ai vissuti dei bambini che lo abitano ogni giorno; è organizzato in modo da rispettare i loro tempi e bisogni; è uno spazio “buono” che sa coniugare l’esigenza di sicurezza, di affettività e di cura con il bisogno e il desiderio di esplorazione e conoscenza, il sentimento di intimità con il piacere di stare insieme agli altri.

Lo spazio esterno, in questi ultimi anni, in coerenza con le sollecitazioni dell’outdoor education, ha assunto la stessa funzione educativa di quello interno, il cortile diventa un’ aula didattica, in cui apprendere, in cui potenziare il senso di rispetto per l’ambiente; uno spazio, quindi, da arredare e progettare intenzionalmente.

Spazi per favorire l’autonomia:

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. Per tale ragione gli spazi educativi devono essere:

- **fruibili ed accessibili**

Quando il bambino ha la possibilità, entro i limiti posti dall’intenzionalità progettuale degli insegnanti, di muoversi in modo autonomo negli spazi e di fruire, da solo, dei materiali messi a sua disposizione, in lui viene soddisfatta e promossa la naturale propensione a scoprire ed esplorare lo spazio e gli oggetti attorno a sé. 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.

- **Differenziati, specifici e flessibili**

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

La possibilità di introdurre modifiche nella disposizione degli arredi e materiali, tale da creare nuove e diverse “aree”, all’interno degli spazi educativi, determina uno spazio dinamico capace di

rispondere agli interessi ed ai bisogni correlati allo sviluppo e all'età dei bambini.

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 e del gioco deve essere connotato da quegli elementi, che consentono al bambino di attribuirgli una identità legata alla loro specificità.

- **Riconoscibili**

I bambini e gli adulti possono facilmente riconoscere la funzione e/o la destinazione d'uso di uno spazio o di un arredo e lo possono percepire come luogo ricco di “tracce” personali. Ciò promuove nei bambini la capacità di appropriarsi simbolicamente ed emotivamente degli spazi e di viverli in modo autonomo e personalizzato.

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 favorendone l'autoregolazione.

- **Spazi per favorire la la relazione e la maturazione dell'identità**

La prima esperienza che il bambino elabora “nello spazio” è quella “del proprio corpo nello spazio”, che diventa un continuo punto di riferimento ed una fonte permanente di conferma della propria identità. 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 (foto, disegni, simboli, “tracce” dei bambini, oggetti transizionali).

- **Spazi intimi di assicurazione**

Sono i luoghi tana, i nascondigli, che, con la loro magia, sollecitano l'immaginario infantile e consentono ai bambini di restare un po' da soli, quando ne sentono il bisogno. 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. Si sta parlando dello spazio privato del sé, quello spazio “cuscinetto”¹²³ che è dato dallo spazio “personale”. Il bambino, come l'adulto, ha bisogno di stare con se stesso, per metabolizzare, elaborare e trasformare le esperienze e i vissuti. Uno spazio, quindi, che protegge da un sovraccarico di stimolazioni, che non sempre il bambino può tollerare, controllare e gestire.

- **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, 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 favorire la co-evoluzione del progetto educativo.

5.2 I materiali

Il bambino è potenzialmente competente possessore dei 100 linguaggi, ogni oggetto suggerisce e stimola comportamenti ludici, apprendimenti e forme di pensiero diversi.

La cura dei materiali crea opportunità quotidiane di incontro con il mondo circostante.

Materiale è qualsiasi oggetto, arredo, utensile (concepito o no a fini didattici), che serve ad

123. Cfr. “L'ambiente e lo spazio come risorse relazionali: per una pedagogia del contesto educativo”, Dispensa a cura del Coordinamento Pedagogico del Comune di Ravenna, A.S. 2006/2007

organizzare l'azione, nel caso specifico un'attività o una serie di attività e il conseguente riordino degli oggetti.

E' molto importante 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.

L'organizzazione e la presentazione dei materiali fanno parte dell'agire dell'insegnante; l'azione dei bambini, in seguito, completa quella dell'insegnante e il materiale diventa il punto di incontro tra il progetto dell'adulto e i progetti dei bambini.

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.

I materiali hanno la funzione di contaminare il contesto rendendo visibile il progetto educativo e didattico.

- **Materiali non strutturati**

Rientra nelle scelte metodologiche e didattiche dell'insegnante la proposta di alcuni materiali che, per la loro stessa natura e consistenza, si prestano ad essere manipolati e/o trasformati nelle più diverse maniere con la possibilità di inserire l'interpretazione personale.

I materiali non strutturati permettono ai bambini di ritornare sulle esperienze e rilanciare idee e intenzioni.

I materiali "poveri" sono quelli prevalentemente riciclati e non acquistati, sono materiali naturali (acqua, semi, farine, etc...) e di recupero (carta, stoffa, scatole, contenitori vari, tappi, etc...).

I materiali non strutturati si prestano, per la loro potenzialità di manipolazione e per la capacità di trasformazione, all'affermazione di quei "diritti naturali" del bambino, di cui si è fatto portavoce Franco Zavalloni.

Materiali che favoriscono: "il diritto a sporcarsi, a giocare con la sabbia, la terra, l'erba, le foglie, l'acqua, i sassi, i rametti; il diritto agli odori, a percepire il gusto degli odori, riconoscere i profumi offerti dalla natura; il diritto all'uso delle mani, a piantare chiodi, segare e raspare legni, scartavetrare, incollare, plasmare la creta, legare corde, accendere un fuoco; il diritto alle sfumature"¹²⁴ delle cose e degli eventi della natura che producono stupore.

- **Materiali strutturati**

Per materiale strutturato si intende un materiale ludico i cui elementi sono legati tra loro da una precisa rete di relazioni (uguaglianza, differenza, corrispondenza, simmetria) e suggerisce in maniera più definita il modo, in cui può essere utilizzato. Il risultato è definito a priori e si può spesso verificare. Il materiale strutturato esprime una modalità di apprendimento esecutivo e quindi non può esservi la prevalenza di tale materiale nel bagaglio ludico di una sezione, bensì, è auspicabile un **giusto equilibrio** nell'offerta sia di materiale finalizzato allo sviluppo di un pensiero aperto, intuitivo, divergente, volto all'esplorazione del mondo e dei suoi oggetti, sia di materiali strutturati, che, anche in un'ottica di inclusione di bambini con bisogni speciali, possono aiutare a strutturare gli items di gioco, sperimentando l'alternanza dei turni, la ripetitività delle regole, il rinforzo di esiti certi dell'attività svolta.

5.3 I tempi

124. Cfr. G. Zavalloni, maestro e dirigente scolastico, burattinaio per passione, "I diritti naturali di bimbi e bimbe", Fulmino Editore, 2014

Nella quotidianità di oggi, 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.

Il bambino non ha ancora la consapevolezza della durata del tempo, non distingue bene ieri da domani, è immerso nell'istante, nel presente, dal quale è necessario offrire gli strumenti per farlo emergere ed aprirsi al futuro.¹²⁵

L'insegnante che si prende cura del tempo e pensa al tempo come elemento mediatore della vita quotidiana all'interno dei servizi, 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.

Un tempo rallentato¹²⁶, ritmi diversi, che consentono la durata dell'attenzione, valorizzano il “non fare” del bambino (“il diritto all'ozio”, a vivere momenti di tempo non programmato dagli adulti, secondo Zavalloni)¹²⁷, 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.

Il tempo, pertanto, è una dimensione educativa fondamentale, che richiede un'organizzazione intenzionale che tiene conto del bisogno del bambino di riconoscibilità, di prevedibilità e di riferimenti temporali stabili, al fine di favorire un processo di appropriazione, sempre più consapevole del contesto ed un agire, in modo, via via, più attivo ed autonomo.

Nella quotidianità una routine attesa e prevista (l'accoglienza della mattina, la frutta, il gioco, il bagno, il pranzo, la merenda, l'uscita) costituiscono una cornice rassicurante per il bambino e sollecitano la scoperta. Questi eventi significativi ripetuti diventano i primi quadri concettuali di riferimento, sono dei “copioni” sulla base dei quali, i bambini progressivamente costruiscono il loro mondo, inseriscono le loro scoperte e rafforzano l'autonomia.

Tali azioni sono definite da ritualità, riti di passaggio, pensieri, frasi, strategie, azioni sempre uguali, oggetti mediatori che accompagnano l'esperienza connotandola di una valenza affettiva ed emotiva.

Il tempo diventa, quindi, un elemento analizzatore della quotidianità e delle esperienze tramite le routine che rappresentano momenti costanti e regolari, stabili e ripetuti, in cui il bambino riconosce azioni e situazioni, prevede spazi, comportamenti e linguaggi e li colloca temporalmente. Li classifica in un contesto dove i concetti di “prima, durante e dopo” assumono sempre più significati concreti.

L'organizzazione del tempo quotidiano comporta la ricerca di un equilibrio tra i bisogni e gli interessi del singolo e del gruppo, individuando una mediazione con le esigenze istituzionali ed organizzative, in una forma aperta e flessibile. Se da un lato le routines richiedono regolarità e stabilità, dall'altro non devono costituire prassi rigide e non suscettibili di problematizzazione e riflessione progettuale, perché “le buone prassi sono buone”, nel momento in cui nascono, ma nel tempo vanno ripensate.¹²⁸

In relazione a tali considerazioni, gli indicatori temporali che caratterizzano la giornata educativa dovranno tendere alla continuità e regolarità delle proposte educative, alla prevedibilità e riconoscibilità del loro svolgimento temporale, all'adeguatezza e personalizzazione della loro durata, alla continuità e gradualità di transizione da una proposta educativa all'altra e tra casa e scuola.

Una cura, quindi, dei momenti di transizione che ponga attenzione a tutti i passaggi, che per i

125. Cfr. A. Masullo in AA.VV. “I tempi dell'infanzia. Atti del seminario di studio. Imola, 17-18 marzo 2006”, La Mandragola, Imola 2006

126. Cfr. G. Zavalloni, “La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta”, Emi Editore 2012

127. Cfr. G. Zavalloni, op. cit.

128. Cfr. M. Contini, S. Demozzi, M. Fabbri, A. Tolomelli, “Deontologia pedagogica Riflessività e pratiche di resistenza”, F. Angeli Ed., Milano 2014

bambini sono eventi, che restituiscono senso e significato alle varie esperienze.

5.3.1 Le routine di cura

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, comunque, in quei servizi 0-3 anni che prevedono l'**affidamento**, riesce a superare i suoi primi distacchi non è ininfluente, 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, e 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 da 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, a dedicarsi agli altri, apparecchiando e mettendo in campo capacità logiche, spaziali, di ordine, la capacità di attesa, l'emulazione dell'altro, la scoperta di sapori, odori, colori, che esprimono la varietà infinita del mondo intorno a noi, infine 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. In particolare, per quanto riguarda il nido d'infanzia, il momento del cambio non si deve ridurre ad una sola pratica di igiene e pulizia ma deve diventare un momento di scambio affettivo, relazionale e linguistico. Quando lo sviluppo del bambino gli permette di avere un buon controllo della posizione eretta è consigliabile il cambio in piedi, pratica nella quale il ruolo del bambino è attivo favorendo quindi l'interazione con l'adulto. Le cure costituiscono momenti 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.

5.4 I raggruppamenti

L'influenza delle relazioni tra pari, sebbene a lungo sottovalutata, a favore della relazione con gli adulti, appare oramai ampiamente riconosciuta nella sua specificità. Per differenziare il rapporto con gli adulti da quello con i coetanei, abitualmente si fa riferimento alla struttura di tipo verticale e orizzontale che la relazione stessa genera. La relazione verticale con gli adulti è sostanzialmente deputata ad offrire cure, protezione, a garantire l'apprendimento e lo sviluppo della persona, le relazioni orizzontali sono paritarie, fondate sulla reciprocità e rappresentano una "palestra" per l'apprendimento di capacità di negoziazione, di gestione di conflitti e di cooperazione. Quindi la

relazione tra pari nei servizi per l'infanzia 0-6 anni, diventa sempre più costruttiva ed è sostenuta dall'intenzionalità delle insegnanti.

Sono progettate e gestite attività di piccolo e grande gruppo, anche auto-organizzate, avvalendosi, laddove è opportuno, di strumenti organizzatori/mediatori. La composizione ed il tipo di gruppo (piccolo/grande) viene pensata dagli educatori, in relazione agli obiettivi previsti dal progetto educativo e didattico, ma può nascere anche da una spontanea organizzazione dei bambini. Il lavoro per gruppo è previsto sia nel gioco auto-organizzato, sia nelle attività progettate e la formazione del gruppo può essere pensata per interessi, età, intersezione, etc....

Il gruppo è uno strumento educativo che agevolando gli scambi (ideativi, affettivi e materiali) tra bambini, favorisce lo sviluppo di molteplici competenze (sociali, affettive, cognitive, comportamentali).

Come abbiamo già ampiamente sottolineato, le teorie di Piaget, Bruner, Vygotskj, 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.

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; è più facile che in un contesto di confusione e non appropriatezza degli oggetti, gli atteggiamenti possano diventare conflittuali e competitivi.

Per i bambini 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 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.

I servizi per l'infanzia, concepiti come luoghi per sviluppare esperienze condivise tra persone portatrici di differenze, afferiscono ad una scelta culturale e valoriale, che segna fortemente il progetto del singolo servizio. La fiducia nelle potenzialità dei bambini, il pensare a come orientarli all'incontro con l'altro, e a come costruire i loro apprendimenti, all'interno di esperienze condivise aiuta l'adulto ad essere sensibile e consapevole, rispetto all'importanza del contesto.

6. La cura della professionalità

6.1 Educare nella comunità: competenze di sistema

Oggi, nell'agire educativo, occorre sempre più avere la capacità di collocare le azioni in un contesto più ampio. Ogni intervento educativo è collocato ecologicamente in un sistema (scuola) che comunica con altri sistemi (famiglia, territorio, Ausl, pediatria ecc..) e tutti si condizionano a vicenda. Così l'identità professionale dell'insegnante oggi, attraverso la competenza relazionale, ha il dovere di costruire ponti fra la dimensione 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. Le insegnanti in primo luogo, ma anche tutti gli adulti coinvolti nel processo educativo, sono soggetti attivi di un processo di costruzione di senso e di compartecipazione ad una Comunità educante, come assunzione di responsabilità educativa diffusa.

Il coordinatore pedagogico

Negli ultimi tempi il coordinatore pedagogico emerge sempre più come una figura di sistema, che tesse una fitta rete di relazioni, rapporti, scambi interni ed esterni ai servizi educativi.

Quelli interni con l'obiettivo di restituire un senso agli operatori affinché abbiano chiare le finalità ed i valori che esprime il progetto pedagogico. Con gli interlocutori esterni, il coordinatore assume una funzione di cerniera, in considerazione del fatto che i servizi sono all'interno di una trama istituzionale e territoriale, con la quale è indispensabile dialogare.

Tutto ciò si realizza attraverso un pensiero flessibile, in grado di favorire lo scambio ed il confronto, all'interno dei servizi, che si caratterizzano sempre più come "luoghi di incontro", di confronto di dialogo culturale e che costruiscono nuove consapevolezze ed assunzione di responsabilità.

L'approccio di pensiero alla professione di coordinatore richiede, quindi, una sensibilità alta ai mutamenti, una capacità di cogliere indizi e di produrre anticipazioni. Pertanto il coordinatore si trova a lavorare sul confine, tra il dato e l'incerto, tra i valori che orientano e l'indefinito delle molteplici pratiche, attivando la narrazione del percorso.

Come sostiene J.Bruner tradurre l'esperienza in narrazione significa dotarsi di uno strumento potente per la creazione di significati. E' scavare, andare oltre al già dato, come ci dice G.Rodari offrire "un panchetto all'immaginazione", per creare metafore interpretative, "luoghi potenti", culturalmente e politicamente.

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, sono alcune delle sfide più importanti che il coordinatore deve affrontare.

Quindi, il coordinamento pedagogico assume sempre più una funzione di regia, dalla lettura dei bisogni dentro ed attorno ai servizi, (microcoordinamento), alla collaborazione con altri soggetti istituzionali (macrocoordinamento).

Il coordinamento pedagogico, inoltre, favorisce il rapporto con la ricerca e con le sedi di produzione di cultura, attraverso la relazione con le Università, la Regione e le altre istituzioni. Questo permette

di creare ponti e dialoghi tra pratiche educative quotidiane e ricerca scientifica, costruendo, concretamente, metafore interpretative innovative per i servizi.

Tali funzioni si esprimono nel **sostegno all'azione degli insegnanti**: 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 queste, 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 ed educativa, obiettivi di miglioramento, al fine di garantire adeguate ed omogenee opportunità di educazione e formazione, per i bambini 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.

Il coordinamento pedagogico territoriale

A seguito di importanti innovazioni legislative: la legge n.107/2015 ed in specifico la legge regionale n.19/2016, che ha attribuito ai Comuni capofila la responsabilità dei Coordinamenti Pedagogici Territoriali, con deliberazione di Giunta n.15365/864 del 27 dicembre 2016, presso il Comune di Ravenna, è stato costituito il Coordinamento Pedagogico Territoriale, che riunisce tutti i coordinatori pedagogici, pubblici e privati del territorio provinciale.

Il C.P.T. sta operando, sulla base degli indirizzi regionali, con le seguenti funzioni:

- la qualificazione del sistema integrato dei servizi 0-6 anni, la promozione di iniziative di formazione e di rete tra i territori, in un'ottica di qualità e sostenibilità dei servizi;
- la promozione del dialogo fra i differenti orientamenti ed i modelli organizzativi e pedagogici dei diversi territori della Provincia, nella convinzione che l'attività di coordinamento pedagogico territoriale e l'integrazione delle istanze conseguenti, sia una condizione necessaria, per il consolidamento della cultura dell'infanzia, nel sistema integrato dei servizi educativi;
- la promozione del confronto fra i territori, nel rispetto delle differenti situazioni territoriali, sociali ed organizzative, attraverso il contributo di tutti i coordinatori pedagogici;
- il sostegno ad iniziative di formazione, in ambiti che implementino, in modo trasversale, la qualità dei servizi per l'infanzia, orientate ad una visione di sistema delle problematiche, sia della transizione sociale che di quella generazionale, che i servizi educativi stanno vivendo.
- La necessità di mantenere e rinforzare un sistema di valutazione esplicito e di qualità trasversale dei diversi servizi per l'infanzia, in ambito provinciale.

6.2 La formazione tra ricerca e azione

La formazione degli insegnanti deve essere legata alla quotidianità in modo non occasionale, perché orienta e promuove una solida cultura dell'infanzia ed il benessere dei bambini, nei servizi per l'infanzia.

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 del Servizio e la

progettualità educativa dei singoli servizi per l'infanzia, con riferimento costante ad indicatori di qualità, progressivamente individuati, per il buon funzionamento dei servizi stessi.

La formazione, attraverso la metodologia della ricerca-azione, si sviluppa in un progetto di lavoro dinamico e creativo, che si realizza attraverso un circolo virtuoso fra teoria e pratica e trova il suo principale punto di riferimento nel fare degli insegnanti. La scuola, così, diventa protagonista delle proprie sperimentazioni didattiche e metodologiche, in quanto ricerca le risposte più idonee ai diversi bisogni, adeguando spazi, tempi e didattica e seguendo la logica della scoperta, che favorisce processi formativi di apprendimento in azione.

La formazione, pertanto, deve realizzarsi attraverso i canali formali, corsi specifici, seminari, convegni, scambi culturali, intergruppi, ma anche informali, quali letture di testi, articoli, gruppi di lavoro tematici, partecipazione ad eventi ad ampio respiro culturale. È anche molto importante che l'aggiornamento e la formazione vengano intesi non come ricerca di soluzioni esterne ed apparentemente immediate a problematiche educative o difficoltà, ma come opportunità per la costruzione di una forma mentis, di un'apertura verso la ricerca e la riflessione, di un interesse verso il cambiamento e le innovazioni, che si accresce con il potenziamento delle conoscenze ed infine, di una tensione costante al miglioramento, che deve caratterizzare tutta la vita professionale dell'insegnante.

L'autoformazione

Un insegnante colto è colui 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.

La continua evoluzione delle esigenze educative, e conseguentemente delle funzioni legate alla professionalità docente, impongono un auto-aggiornamento continuo delle competenze che la formazione istituzionale affronta lasciando, ai singoli docenti, una grande responsabilità, in termini di impegno personale, motivazione e partecipazione alle diverse opportunità formative.

A questo si deve aggiungere una riflessione autonoma e continua sul proprio ruolo e sulle proprie funzioni, con uno sguardo attento alla odierna complessità.

Un insegnante competente è colui che adotta uno sguardo alto, che sa essere anche “consulente della quotidianità”, individuando il gruppo di lavoro educativo, quale luogo di scambio e relazione, sede privilegiata della formazione e dell'autoformazione, condivisa con colleghi ed altri operatori della scuola.

6.3 La valutazione/autovalutazione

Negli ultimi anni, la valutazione del progetto pedagogico costituisce un elemento ineliminabile della qualità di un servizio educativo. La valutazione è chiamata a svolgere un ruolo formativo nei confronti dei GLE e di individuazione delle possibilità di miglioramento sia per i singoli servizi che per l'intero sistema dei servizi di un territorio.

La valutazione è un processo permanente di arricchimento e sviluppo per garantire un'educazione di qualità, che nei servizi si traduce in un percorso di autovalutazione. L'autovalutazione, 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, un processo dinamico di rilevazione del proprio intervento, di organizzazione e di ricognizione di attività in un'ottica di miglioramento della qualità.

Tale percorso innesca processi riflessivi che orientano strategie educative verso l'innovazione e

favorisce la costruzione di linguaggi condivisi e risignificazione di contenuti valoriali.

In specifico, dal 2014, a partire dall'attività del Coordinamento pedagogico provinciale (ora territoriale), è scaturito un importante **percorso di valutazione–autovalutazione- eterovalutazione** della qualità dei progetti pedagogici dei nidi d'infanzia, che è stato condiviso a livello provinciale, con il coinvolgimento dei coordinatori pubblici e privati dei nidi/sezioni primavera, da essi coordinati.

Tale percorso, inteso come stabile e ricorsivo, si pone come requisito indispensabile per forme di accreditamento, previste dalla legge regionale, all'interno di un sistema di regolazione e sviluppo dei servizi pubblici e privati e concorre alla costruzione di un sistema integrato nella misura in cui implica intenzionalità di ricerca, e di co-costruzione di sapere.

Il C.P.T. di Ravenna ha elaborato, uno strumento di valutazione-autovalutazione (questionario articolato in macro-dimensioni/processi, ed in items/descrittori, come suggerite dalle Linee guida regionali), condiviso, sperimentato nei nidi, in tutto il territorio provinciale, che, successivamente, modificato ed adattato al contesto della scuola dell'infanzia, è stato sperimentato nelle scuole dell'infanzia dal coordinamento pedagogico comunale .

Sullo sfondo di tale processo, alcune importanti idee guida:

- un'idea di qualità “eccellente”, verificabile, attraverso indicatori concreti ed evidenze percettive;
- un'idea di valutazione prioritariamente come autovalutazione (processo riflessivo) e come percorso formativo (apertura al miglioramento), con l'obiettivo di promuovere e rinforzare nei servizi per l'infanzia 0-6, a partire dai nidi, il livello di consapevolezza degli insegnanti, mediante la negoziazione, la riflessività, le assunzioni di responsabilità, l'orientamento alla collegialità, al miglioramento ed all'innovazione. Il focus è la valutazione della coerenza fra quanto dichiarato nel progetto pedagogico e le buone prassi quotidiane, del contesto nelle sue evidenze, ricollegabili all'azione di regia intenzionale degli insegnanti e delle metodologie di lavoro, ovvero delle scelte operative, delle strategie che concorrono a definire la bontà o meno dell'offerta pedagogica del servizio;
- un'idea di valutazione come trasformativa, cioè capace di attivare, rinvigorire, all'interno dei servizi, un costante atteggiamento di apertura, di ricerca e miglioramento. Più che con l'adeguamento a standard esternamente prescritti, la qualità dei processi educativi si può costruire, coltivando e dando opportunità di coltivare le capacità di analisi e riflessione sulle pratiche educative, stimolando il singolo insegnante ed il gruppo di lavoro ad interrogarsi sul senso delle proprie azioni educative. I percorsi di miglioramento che scaturiscono hanno anche un valore fortemente auto-motivante, nella misura in cui siano commisurati alle risorse disponibili;
- un'idea di valutazione come processo ricorsivo, ovvero come progressivo abito mentale, che si mette in moto, indipendentemente da percorsi specifici e mirati. Valutazione anche come sfida!
- Un'idea di valutazione come azione di un piano più complesso di prevenzione dello stress da lavoro correlato, insieme alla formazione ed alla pratica del lavoro di gruppo e della supervisione pedagogica; secondo le recenti indicazioni della legge regionale n.19 del 2016, tale piano preventivo si collega ai requisiti per l'autorizzazione al funzionamento dei servizi per l'infanzia 0-3 anni (v. articolo n.16) ma è trasferibile, sia per l'importanza delle sue implicazioni, sia in ragione di una visione 0-6 del percorso curricolare, anche alla realtà dei servizi educativi 3-6 anni.

6.4 La collegialità: uno strumento fondamentale per la riflessività e la costruzione della qualità educativa dei servizi per l'infanzia

In un servizio educativo 0-6 anni, di qualità, risulta fondamentale e basilare il lavoro di gruppo delle insegnanti.

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

La partecipazione collegiale degli operatori alla gestione dei servizi educativi è una scelta metodologica e di qualità, che contribuisce a modificare l'organizzazione dei servizi stessi.

Rappresenta quindi una totalità dinamica, che non è una sommatoria dei suoi componenti, ma ha una propria personalità, una cultura ed una struttura propria, con fini specifici – la cura e l'educazione dei bambini -, dove gli aspetti più significativi sono costituiti dalla riflessività, come metodo di lavoro trasversale e costante, in un processo di sviluppo del gruppo che va dall'**interazione** (conoscenza reciproca, in cui prevalgono gli aspetti comuni) all'interdipendenza (ogni membro del gruppo ha bisogno dell'altro, anche nell'emergere di diversità e contrasto), all'integrazione (basata sulla complementarità).

L'**integrazione** 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.. . Un "buon gruppo" è integrato, accetta il contrasto e lo utilizza come strumento evolutivo, mette in campo la negoziazione e la percezione della reciproca necessità. Un gruppo che diventa "squadra" comprende la "gruppalità", a cui si aggiunge la fiducia incondizionata negli altri, anche nell'errore!

"Integrare significa formare un intero con delle parti, cioè combinare elementi separati. Il desiderio di integrare implica, pertanto, che le parti manchino di qualcosa. Quest'indicazione sottolinea l'importanza del continuo interagire, riconoscendo che la presenza di un altro è il segnale di una reciproca incompletezza. L'integrazione è dunque un cambiamento e un adattamento reciproco, un processo aperto e correlato con il riconoscimento e l'assunzione delle identità e delle conoscenze incorporate"¹²⁹(...) un progetto da vivere come potenziamento delle competenze, dei linguaggi e degli strumenti comunicativi, delle possibilità e delle conoscenze stesse, intese anche come "competenze grezze", ovvero legate alla quotidianità dei servizi e delle pratiche educative.

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.

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 ed una identità comune.

Il gruppo di lavoro, “il lavoro di coppia” trasformano la responsabilità individuale in collettiva, in **corresponsabilità**: 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.

129. A. Canevaro, op. cit. Pgg. 17,19

L'interdipendenza favorisce la complementarità: 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 contaminazione e dell'arricchimento della 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.

Il gruppo che accetta la dimensione del conflitto e lavora per affrontarlo e superarlo può diventare una squadra, in cui ciascun componente sa di poter contare sull'altro, nei momenti di difficoltà, senza timore di essere abbandonato.

Un gruppo evoluto come tale, agisce in una dimensione di corresponsabilità ed è in grado di esercitare una sorta di controllo sociale della qualità e dell'adeguatezza degli interventi educativi messi in atto anche da parte dei singoli, controllo reciproco, che comporta azioni ed interventi diretti e trasparenti, laddove o quando ve ne è la necessità, che non sono delazioni, ma assunzioni di responsabilità condivisa. Tale aspetto molto delicato e spesso sottovalutato nella vita di un gruppo, rappresenta invece una risorsa a garanzia di un benessere globale, dei bambini, degli adulti che operano nel nido o nella scuola e delle famiglie, senza alcun bisogno di occhi esterni tecnologici, inutilmente invasivi e divisivi.

Le insegnanti utilizzano **il quaderno della gestione sociale**, per costruire una memoria comune delle decisioni prese e valorizzare la traccia del lavoro svolto.

Questo strumento, utilizzato con costanza, permette di non disperdere il lavoro del gruppo e di trasmettere, anche a chi non è momentaneamente presente, il fluire delle idee e le eventuali scelte educative ed organizzative.

Nella dimensione della collegialità è compreso anche il ruolo del personale ausiliario

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 precludere 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.

7. Gli strumenti della professionalità

7.1 L'osservazione

L'osservazione ha un ruolo fondamentale nell'attività educativa dell'insegnante e ne è parte integrante, non esiste 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, perché osservare non significa tanto recepire la realtà, quanto costruirla, così come educare significa condividere significati.

L'osservazione diventa un luogo di incontro tra i bisogni dei bambini e l'intenzionalità educativa, si osserva per conoscere, per comprendere, per progettare, per documentare.

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

Osservare è innanzitutto scegliere, è indispensabile delimitare il campo di osservazione e decidere cosa osservare per progettare e monitorare gli esiti degli interventi educativi, attraverso costanti verifiche che considerino tutti gli elementi in gioco, che l'osservazione ci permette di sistematizzare.

Il **principio dell'intenzionalità** è a garanzia di un'azione che abbia una sua precisa direzione ed esca dalla casualità, declinando il più precisamente possibile, l'obiettivo che ci si pone condividendo, a livello di equipe, un'ipotesi di ricerca attraverso il confronto su dubbi, necessità, a cui si vuole rispondere.

Osservare, pensare, fare, senza soluzione di continuità. Un processo circolare che si autoalimenta, dove ognuno dei tre elementi risulta essere contemporaneamente punto iniziale e punto terminale dell'agire educativo. Un processo definibile come pratica riflessiva entro cui l'educatore assume una posizione meta-riflessiva capace di ricercare i nessi tra ciò che si osserva e l'influenza giocata dal contesto, dagli attori, dalle strategie di intervento.

L'osservazione è un processo complesso e razionale che implica il ricorso a modelli teorici che si traducono in differenti tecniche e strumenti osservativi, consentendo di osservare un fenomeno nei suoi particolari piuttosto che nella sua globalità.

Le tecniche di osservazione, scelte in funzione degli scopi e delle finalità, possono essere narrative o di osservazione sistematica e prevedono l'utilizzo di diversi strumenti:

- tecnica narrativa: diario di bordo, verbale, narrazione descrittiva, etc... ;
- tecniche di osservazione sistematiche: check-list, griglie di osservazione, scale di valutazione, etc... .

Il setting di osservazione si realizza attraverso alcune tappe:

- la definizione della motivazione dell'osservazione (scopi / finalità);
- la scelta del soggetto o dalle situazione da osservare;
- l'individuazione del problema, dell'aspetto o della situazione da osservare (ipotesi o interrogativi da indagare);
- la scelta del contesto dell'osservazione (luogo, tempo, persone presenti, situazioni in atto);
- la scelta pertinente dello strumento della raccolta dati.

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 e costruendone delle nuove. Osservazione-documentazione-ricognizione, come ricerca di consapevolezza, come modalità di formazione permanente, in un'ottica di rilevazione del comportamento, attraverso un linguaggio non valutativo che supera la dimensione del giudizio.

7.2 La progettazione

Da un punto di vista terminologico la scelta dei termini “progetto” e “progettazione” interpreta e contiene meglio, rispetto ad altri, la complessità dell’azione educativa. La parola “progetto” evoca l’idea di un percorso dinamico, in itinere, che contiene dentro di sé l’idea del bambino sociale, il senso della ricerca e dell’incompiutezza del processo educativo. Tale scelta è sostenuta da alcune motivazioni teoriche:

- l’idea di sviluppo 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 che la progettazione sia facilitatrice della conoscenza fra adulti, al fine di costruire relazioni democratiche e rispettose delle potenzialità di ciascuno e dell’intera comunità.

L’attività di progettazione contribuisce a rendere visibile ed esplicito un percorso educativo, intenzionale, costruito, in modo collegiale, da ogni gruppo di lavoro, è un’elaborazione che anticipa, orienta e accompagna la realizzazione di un’idea che denota un’identità che assume valori e prospettive culturali.

Ogni volta che costruiamo un progetto attiviamo un cambiamento, un’innovazione. 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 possano esprimersi.

La pratica della progettazione 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.

Il **progetto pedagogico**, nello specifico, viene definito nelle “Linee guida sperimentali per la predisposizione del progetto pedagogico e della metodologia di valutazione nei servizi educativi per la prima infanzia” della Regione, come abbiamo già evidenziato e rappresenta un piano generale di azione contestualizzato e realizzabile, in cui sono precisate le finalità, i criteri e le modalità di organizzazione educativa del servizio. Ogni servizio, con cadenza triennale, cura la stesura del progetto pedagogico seguendo l’**indice** indicato all’interno delle stesse Linee guida regionali.¹³⁰

Il **progetto educativo** (nido) e il **progetto didattico** (scuola dell’infanzia) costituiscono i documenti di pianificazione dell’attività educativa/didattica, elaborati periodicamente da ciascun gruppo di lavoro. Tali documenti traducono, a livello operativo, le intenzioni educative e le linee metodologiche, definite nel progetto pedagogico, descrivendo ipotesi di lavoro concrete e flessibili sperimentabili durante l’anno scolastico. Il progetto educativo/didattico rappresenta, quindi, un piano di lavoro annuale, che riguarda l’insieme delle proposte formative che vengono fatte da un servizio.

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

7.2.1 La progettazione didattica ed educativa

130. Cfr “Linee guida sperimentali per la predisposizione del progetto pedagogico e della metodologia di valutazione nei servizi educativi per la prima infanzia”, Regione Emilia Romagna, 2012

Il progetto educativo e il progetto didattico si connotano come evolutivi e co-evolutivi, 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. Tali strumenti devono essere una "traccia" aperta, flessibile, "vicina" al mondo degli interessi e delle curiosità dei bambini, in una dimensione di globalità e fortemente riferita ai diversi campi di esperienza.

Sono le progettazioni dei percorsi formativi (cognitivi, sociali, affettivi) che si svolgono nei servizi per l'infanzia e si configurano 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 che pone al centro del progetto ogni singolo bambino, non lo riconosce 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.

La metodologia socio-costruttivista che sta alla base della nostra idea di bambino e di scuola, è fondante anche di tale idea di progettazione, riconoscendo le competenze, come capacità che possono svilupparsi solo in situazioni, o meglio in contesti. Ritiene del tutto marginali capacità (fittizie..) che si trasferiscono da un soggetto che sa, o è ritenuto tale, a un soggetto che non sa, o è ritenuto tale.¹³¹

Ancora una volta "é meglio una testa ben fatta piuttosto che una testa ben piena".¹³²

Questo approccio teorico si può tradurre operativamente con tre possibili modalità di scrittura della progettazione educativa e didattica:

- la **progettazione a canovaccio** come modalità di elaborazione progettuale e didattica flessibile, frutto di un continuo e non preconstituito 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"¹³³;
- la **progettazione per sfondo integratore** 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, impone di dare ampio spazio agli elementi mediatori riducendo le relazioni duali fra insegnanti e bambini a vantaggio di quelle reciproche favorendo la regia educativa. Lo sfondo consente di connettere le diverse esperienze del bambino nella realtà dando loro senso;
- la **progettazione per progetti** incontra l'intenzionalità dell'insegnante con quella dei bambini, sviluppa un contenuto che ha come connotazione fondamentale quella di essere vicino alla vita dei bambini. Si può creare un reticolo di progetti per sezioni, di plesso, progetti di ampio respiro, che costituiranno un contenitore che darà la possibilità ai bambini di fare esperienze insieme in un contesto ludico e di senso utilizzando le risorse e le competenze disponibili.

Le progettazioni educative e didattiche, indipendentemente dal modello preso in considerazione hanno come costanti degli elementi imprescindibili:

- l'analisi del contesto/osservazione per poter raccogliere le tracce lasciate dai bambini, le loro risorse, per cogliere direzioni, sensi e mete in una dimensione di globalità e fortemente riferita ai diversi campi di esperienza;

131. Cfr. A. Canevaro, "Una metodologia e molti metodi" Articolo

132. E. Morin, "La testa ben fatta", Raffaello Cortina, Milano 2000, p.15

133. M. Cervellati, "Il viaggio. Il canovaccio: strumento concreto del progetto", Rivista "Bambini", Settembre 1999

- scelta di un contenuto/traccia dell'esperienza/definizione di nuclei progettuali per orientare le scelte didattiche, il più vicino possibile, agli interessi e alle curiosità dei bambini;
- percorso metodologico (obiettivi, spazi, tempi, materiali, relazioni) come traccia aperta e flessibile, che traduce in operatività l'intenzione educativa;
- valutazione e documentazione per permettere la rilettura del percorso svolto o in itinere, per poter ricalibrare o modulare le proposte avviate.

Tali documenti costituiscono anche lo snodo fondamentale della continuità fra servizi 0-6 anni, all'interno di finalità comuni di cura e promozione di crescita globale del bambino. Il nido in particolare ha contaminato la scuola dell'infanzia con il pensiero di cura emotiva e corporea e le buone pratiche dell'ambientamento. A sua volta, la Scuola d'Infanzia ha contribuito ad arricchire il nido con le indicazioni teoriche tradotte nei “**campi di esperienza**” che costituiscono “il serbatoio” di idee e direzioni per le proposte ai bambini, nell'ottica di un curriculum integrato.

Progettare, inoltre, significa , riflettere , studiare , ricercare esplorare i modi possibili per arricchire e ampliare le proposte didattiche utilizzando per questo tutta una serie di conoscenze, attività, uscite, attrezzi e strumenti.

In sostanza significa scegliere, costruire percorsi, piste, valorizzando le straordinarie potenzialità dei bambini dei loro processi cognitivi, conoscitivi e creativi, nelle molteplici forme con cui la conoscenza viene costruita.

7.3 La documentazione

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 pratica della documentazione costituisce uno strumento fondamentale del gruppo di lavoro per costruire memoria dei percorsi educativi, promuovere una riflessione critica su di essi, valutarne la coerenza con gli obiettivi educativi, rielaborarne i significati e valorizzare i saperi costruiti nell'azione. Tale strumento per essere efficace deve poter disporre di metodologie diversificate in base ai diversi destinatari a cui è rivolta. Modalità, linguaggi, materiali utilizzati per la realizzazione delle documentazioni si dovranno modificare a seconda che ci si rivolga ai bambini, alle famiglie, ai dirigenti, ai coordinatori pedagogici, ad altri insegnanti o alla comunità.

L'importanza che la documentazione ha progressivamente assunto nella pratica educativa dei servizi 0-6 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, 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 che permettono la costruzione di saperi individuali, e di gruppo.

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 i progetti, le iniziative, le sperimentazioni, da collocare in una memoria leggibile anche a distanza di molto tempo.

Documentare in modo non occasionale, ma seguendo un progetto (“per documentare dopo bisogna

pensarci prima”¹³⁴) 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. 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.

Come sottolinea Loris Malaguzzi, “l’insegnante non deve solo registrare ma deve pensare prima che cosa andrà a documentare e perché sceglie quello e non altro”.¹³⁵

La documentazione quindi non è un lavoro da realizzare all’ultimo momento. Non si può documentare senza un pensiero a monte, senza porsi delle domande, senza realizzare un progetto, altrimenti si mette a rischio la qualità del risultato. La progettualità va considerata sempre come la prima tappa indispensabile, per la realizzazione di una documentazione.

Come rendere una documentazione non solo "appesa"

I modi e gli strumenti della documentazione possono essere molti e tutti ugualmente validi, ma scegliere di fare documentazione significa partire da alcune domande fondamentali: "qual è lo zoom narrativo, che attribuisco alla mia documentazione"; "cos'è la documentazione che consegno a fine anno? E' il racconto del percorso individuale di ogni singolo bambino, sotto forma di diario annuale, anche fotografico? O è la narrazione dei percorsi progettuali educativi e didattici e delle esperienze di apprendimento proposte, che il gruppo sezione ha vissuto, insieme, come esperienze collettive, nel corso dell'anno scolastico?" .

La scelta è "obbligata" e si direziona verso la seconda opzione, se vogliamo che la documentazione restituisca il senso del fare e renda visibile il processo educativo e di apprendimento dei bambini, come apprendimento condiviso e sociale, alla luce di una visione socio-costruttiva dell'esperienza infantile. Tale approccio implica la necessità di una scelta di un "progetto dominante", fra le molteplici attività realizzate, senza la pretesa di una documentazione "a tappeto" ed esaustiva di tutti i percorsi sviluppati. Ciò significa che in una documentazione del processo educativo, con valenza annuale, possono trovare spazio anche temi connessi alla stagionalità, alle festività ecc., ma questi non devono rappresentare il nucleo predominante e fondante del progetto di documentazione.

Uno strumento di documentazione, che si è diffuso nei servizi per l'infanzia è il *diario di bordo*, che merita una riflessione specifica, perchè è caratterizzato da positive potenzialità: restituisce in itinere le esperienze educative e didattiche, non solo ai genitori, ma anche ai bambini; la ripetitività della consultazione contribuisce, infatti, a consolidare le esperienze e gli apprendimenti. Costituisce una occasione di "documentazione partecipata", non essendo un album biografico, ma una narrazione collettiva, rafforza l'idea del gruppo classe, della condivisione, come strumento di crescita e di apprendimento cooperativo.

Alcune indicazioni generali, di metodo, per la realizzazione di un progetto di documentazione (a parete, cartacea, multimediale):

- decidere cosa (la tematica) si vuole documentare (nota bene! I titoli sono molto importanti, allo stesso modo l'indice degli argomenti, per seguire un filone narrativo, che non restituisce, quindi, solo il lavoro sull'individualità del singolo bambino, ma racconta le idee e le conoscenze dei bambini);
- decidere per chi, a quale interlocutore è rivolta la documentazione;
- stabilire perché, quali obiettivi si vogliono raggiungere, attraverso tale documentazione;
- tenere conto delle risorse disponibili, mantenendo comunque fede ad un'ottica di essenzialità: chi lavora alla documentazione e come si suddividono i vari compiti, i materiali

134. B.Q. Borghi, Apostoli R., “Giocare e documentare nella scuola dell'infanzia. Un'esperienza in rete”, Junior, Parma 2002

135. C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, “I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia”, Junior, Bergamo 1995, pag. 243

- necessari, gli strumenti, il tempo a disposizione, luoghi, spazi e budget disponibili;
- scegliere la modalità (testi, video, immagini) e il linguaggio (tecnico o semplice) da usare;
 - raccogliere le informazioni, i dati, le immagini...;
 - selezionare i contenuti (decidere cosa è opportuno documentare per comunicarlo all'interlocutore);
 - realizzare il progetto grafico o multimediale;
 - realizzare la documentazione;
 - decidere come diffondere la documentazione realizzata.

Una documentazione quindi progettata ma anche essenziale, che ricerca il senso delle cose, i saperi fondamentali e non cerca delle risposte. Come abbiamo già sottolineato, “complicare è facile, semplificare è difficile. Per complicare basta aggiungere, mentre per semplificare bisogna togliere. Togliere significa riconoscere l'essenza delle cose e comunicarle nella loro essenzialità”¹³⁶. È importante quindi ripensarsi anche in funzione delle tre R (ridurre, recuperare, riclare) nell'ottica della pedagogia dell'essenziale.¹³⁷

7.3.1 Le ragioni fondamentali a sostegno della documentazione

Documentare per costruire memoria

Documentare per il servizio significa, innanzi tutto, lasciare memoria storica, non perdere il senso delle cose fatte, trattenere i ricordi, fermare i momenti particolari della vita quotidiana, creare un archivio, dove poter ritrovare le numerose esperienze vissute anche a distanza di tempo e realizzare una continuità educativa-didattica.

Documentare per i bambini significa aiutarli a ricordare e rivivere le emozioni e le molteplici esperienze individuali e di gruppo attraverso foto, immagini, video, musiche ed elaborati.

Documentare per dare identità:

La documentazione è una risorsa indispensabile per lasciare le tracce che consentono di inserirsi in maniera consapevole nello spazio e nel tempo; diviene uno strumento di condivisione e di valori e di sviluppo del senso di appartenenza.

Documentare per riflettere:

È fondamentale, per comprendere il senso e cogliere i significati che emergono dalle esperienze la documentazione si configura come uno strumento per dare, a ciascuno, singolo o gruppo, consapevolezza del proprio agire, che rappresenta una forma di valutazione ed autovalutazione e, al contempo, di formazione e autoformazione professionale.

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, offerte dai bambini.

Documentare per costruire sistema

136. B. Munari, “Verbale scritto”, Corrarini, Mantova 2008, pag. 53

137. “La pedagogia dell'Essenziale”, Dispensa uso interno, op. cit.

E' importante per sviluppare un senso di appartenenza ad un sistema più vasto in cui riconoscersi, per integrarsi e costruire una rete sia all'interno del servizio a cui si appartiene sia all'esterno, nel territorio.

Documentare per comunicare

E' necessario per far conoscere e far comprendere ad altri la realtà e le esperienze che viviamo: tanto più siamo capaci di descrivere i processi, tanto più gli altri potranno capire il senso del nostro lavoro. La documentazione aiuta ad accogliere coloro che entrano in un contesto, a dare visibilità, a sviluppare un processo di circolazione delle conoscenze.

Documentare per costruire qualità

Proprio per la sua valenza polifunzionale, diventa uno degli indicatori attraverso cui misurare e rilevare la qualità di un contesto.

Documentare per innovare

Lasciare traccia nella memoria, produrre continuità, riflettere, progettare, comunicare, trasferire conoscenze, sono le diverse facce della documentazione che servono per crescere e mettere in discussione il proprio operato. In tal senso la documentazione delle esperienze si muove su un piano operativo di supporto all'innovazione e alla ricerca.¹³⁸

138. Cfr. E. Catarsi, "Linee guida alla documentazione per i servizi educativi alla prima infanzia", Edizioni Junior, Bergamo 2009.

Bibliografia

- A cura del Coordinamento Pedagogico del Comune di Ravenna, “L'ambiente e lo spazio come risorse relazionali: per una pedagogia del contesto educativo”, Dispensa ad uso interno, Ravenna a.s. 2006/2007
- A cura delle Dirigenti e Coordinamento Pedagogico dell'Istituzione Istruzione e Infanzia del Comune di Ravenna “La pedagogia dell'Essenziale”, Dispensa ad uso interno, Ravenna 2010
- Ausubel D., “Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti”, Franco Angeli, Milano 2004
- AA.VV. “I tempi dell'infanzia. Atti del seminario di studio. Imola, 17-18 marzo 2006”, La Mandragola, Imola 2006
- AA.VV. “Il tempo della cura”, Rosenberg e Sellier, Torino 1999
- Bauman, “Voglia di comunità”, Laterza, Roma-Bari 2001
- Beenasayag M.e Schmit G., "L'epoca delle passioni tristi", Feltrinelli, Milano, 2004
- Benjamin W., "Infanzia berlinese", Einaudi, 1973
- Bertin G. M., “Educazione alla ragione”, Armando Ed., Roma 1995
- Bertolini P., “Elogio (a certe condizioni) della discontinuità” in Encyclopaideia, n. 6 – luglio/dicembre 1999, Ed. CLUEB, Bologna
- Bertolini P., "L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia fenomenologicamente fondata", La Nuova Italia, Firenze 1988
- Bertolini P., “Nido e dintorni. Verso orientamenti educativi per le istituzioni della prima infanzia”, La Nuova Italia, Firenze 1997
- Bettelheim B., "Un genitore quasi perfetto", Feltrinelli, Milano 1997
- J. Bowlby, Attaccamento e perdita 1 e 2, Bollati e Boringhieri Ed.,Torino 1999 e 2000
- Borghi B.Q., Apostoli R., “Giocare e documentare nella scuola dell'infanzia. Un'esperienza in rete”, Junior, Parma 2002
- Bosi R., “Pedagogia al nido”, Carocci Faber, Roma 2002
- Bronfenbrenner, “Ecologia dello sviluppo umano”, Il Mulino, Bologna 2002
- Bruner J., "Lo sviluppo cognitivo", Armando Editore, Roma 2000
- Canevaro A., “La formazione dell'educatore professionale”, NIS, Roma 1991
- Canevaro A., “Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica”, NIS, Roma 1983
- Canevaro A., “Una metodologia e molti metodi”, articolo
- Catarsi E. “Linee guida alla documentazione per i servizi educativi alla prima infanzia”, Edizioni Junior, Bergamo 2009
- Cervellati M., “Il viaggio. Il canovaccio: strumento concreto del progetto” Rivista “Bambini” Settembre 1999
- Contini M., “Dalle passioni “tristi” alle passioni “gioiose” 1° e 2° parte, Rivista Bambini, Aprile 2011

- Contini M., Demozzi S., Fabbri M., Tolomelli A., "Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza", F. Angeli Ed., Milano 2014
- Contini M., "Dis-alleanze nei contesti educativi", Carocci Ed. Roma, 2012
- Contini M., "Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione", CLUEB, Bologna, 2009
- Contini M., Gigli A. (a cura di), "Per una pedagogia delle famiglie: contesti, criticità e risorse", Rivista Infanzia Numero Monografico, n.5/2011
- Crivellaro F., "Processi migratori, genitorialità e relazioni di genere. Pratiche e rappresentazioni di genere nella relazione educativa tra genitori e figli migranti", Dispensa report attività di ricerca, 2012-2014
- Dallari M., "In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti, Erikson, Trento 2008
- D'Amore B., Agli F., "L'educazione matematica nella scuola dell'infanzia" pagg.10-26 Edizioni scolastiche Juvenilia, Milano, 1995
- De Toni A.F., Comello L., "Viaggio nella complessità", Marsilio, Venezia, 2007
- Dewey J., "Experience and education", Collier-Macmillan, London, 1963
- Dodman M., "Linguaggio e plurilinguismo. Apprendimento curricolo e competenze", Erickson, Trento, 2013
- Edwards C., Gandini L., Forman G., "I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia", Junior, Bergamo 1995
- Farnè R. e Agostini F. (a cura di), "Outdoor Education L'educazione si-cura all'aperto", Edizioni Junior, Parma 2014
- Farné R., "I cinque campi di esperienza nell'outdoor education", Rivista infanzia, Luglio-ottobre 2015
- Favaro G., Mantovani S., Musatti T., "Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi" Franco Angeli Ed. 2013
- Ferraris A. O., "Non ci sono più i bambini di una volta", in MIUR, Infanzia e oltre. Indicazioni per il curricolo e identità della scuola dell'infanzia", Tecondid Ed., Bologna 2017
- Galimberti U., "I miti del nostro tempo", Feltrinelli, Milano 2009
- Galimberti U., "Parole nomadi", Feltrinelli, Milano 1994
- Gardner H., "Farmae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza", Feltrinelli, Milano 2013
- Gray P., "Lasciateli giocare", Einaudi, Torino 2015
- Ianes D., "La diagnosi funzionale secondo l'ICF. Il modello OMS, le aree e gli strumenti", Gardolo di Trento, Erickson 2004
- Jonas H., "Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica", Einaudi, Torino 2009
- Lapassade G., "L'analisi istituzionale", Milano, ISEDI, 1974
- Legge nazionale n.107/2016, "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione" e Decreto

- legislativo n.65/2017 “Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai sei anni”
- "Le indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione", settembre 2012
 - “Linee guida sperimentali per la predisposizione del progetto pedagogico e della metodologia di valutazione nei servizi educativi per la prima infanzia”, Regione Emilia Romagna, 2012
 - Lorenzoni F., "Lontani dal web è meglio" Rivista dell'Istruzione n.5/2014
 - Malaguzzi L., in C.Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di) "I cento linguaggi dei bambini" , Edizioni Junior, Bergamo 1995
 - Mantegazza R., “Più cose in cielo e in terra. La sobrietà come nuovo rapporto con gli oggetti", Conflitti, Rivista italiana di ricerca e formazione psicopedagogica, anno 2, n.1, Centro psicopedagogico per la pace di Piacenza, 2003
 - Mantovani S., Restuccia Saitta L., Bove C., “Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido”, Franco Angeli, Milano, 2003
 - Morin E., "I sette saperi necessari all'educazione del futuro", Cortina, Milano 2001
 - Morin E., “La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero”, Raffaello Cortina, Milano, 2000
 - Morin E., “La conoscenza della conoscenza”, Feltrinelli, Milano, 1989
 - Mortari L. “Cura e educazione: oltre gli steccati” in “Infanzia e oltre”, a cura del comitato scientifico nazionale per le Indicazioni del I ciclo, Tecnodid Ed., Napoli 2017
 - Munari B., “Verbale scritto”, Corrarini, Mantova, 2008
 - Novara D., Calvi S., "L'essenziale per crescere Educare senza il superfluo", Mimesis Edizioni 2012
 - Novara D., Di Chio, “Litigare con metodo”, Erikson, Trento 2013.
 - Oliviero A., A.Oliviero Ferraris, "A piedi nudi nel verde", Giunti editore, Firenze 2011
 - O.M.S., “ICF - Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute”, Gardolo di Trento, Erickson, 2001-2002
 - Pikler E., "Datemi tempo: Lo sviluppo autonomo dei movimenti nei primi anni di vita del bambino", Red Edizioni, Cornaredo (MI) 1995
 - Postman N., "La scomparsa dell'infanzia. Ecologie delle età della vita", Armando, Roma 1984
 - Pulcini E., “La cura del mondo. Paura e responsabilità nell'età globale”, Bollati Boringhieri, Torino 2009
 - Recalcati M., “L'ora di lezione”, Einaudi, Torino 2014
 - Rodari G., "Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie", Einaudi, Torino 1973.
 - Schenetti M., Rossini C., "Sguardi di stupore fra foglie e fili d'erba", Rivista infanzia n.6, 2011
 - Staccioli G., “Il gioco e il giocare, elementi di didattica ludica”, Carocci, Roma 2008
 - Stern D., “Le forme vitali. Psicologia, psicoterapia sviluppo ed espressione artistica dell'esperienza

dinamica”, Raffaello Cortina, Milano 2011

- Taylor C., White S., "Ragionare i casi. La pratica della riflessività nei servizi sociali e sanitari", Gardolo di Trento, Erickson 2005
- Vygotskij L., "Pensiero e linguaggio", Giunti Ed. Firenze 2007 (1° Ed. 1934)
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D., "Pragmatica della comunicazione umana", Casa Editrice Astrolabio, Roma 1971
- Winnicott D. W., "Gioco e realtà", Armando Ed. Roma 1981
- Zavalloni G., "La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta", Emi Editore, 2012
- Zavalloni G., "I diritti naturali di bimbi e bimbe", Fulmino Editore, 2014