PROVINCIA DI PIACENZA

COORDINAMENTO PEDAGOGICO PROVINCIALE

PENSIERI INTORNO A UN TAVOLO

Anno educativo 2002/2003

Pensieri intorno a un tavolo

Riflessioni di Pina Tromellini
per il Coordinamento Pedagogico Provinciale

PIACENZA 2002-2003

Il lavoro che ho il piacere di introdurre non è solo la documentazione di un percorso di riflessione e crescita intorno al tema dell'infanzia, ma è anche la prova dell'impegno della Provincia per una rinnovata attenzione rivolta ai più piccoli.
I servizi all'infanzia sono un settore fondamentale per lo sviluppo e la qualificazione del nostro territorio. Una società attenta all'infanzia e quindi scrupolosa nella preparazione dei servizi ad essa rivolti è in grado di influenzare in modo significativo la qualità della vita dei propri cittadini.
I nidi e i servizi integrativi sono preziose occasioni di incontro, di scambio di esperienze, di confronto tra le responsabilità genitoriali: sono quindi realmente luoghi educativi nei quali si stimolano riflessioni, si superano ansie e paure creando rapporti, relazioni, reti capaci di tutelare e sostenere la famiglia.
La Provincia di Piacenza, in seguito al trasferimento di funzioni da parte della Regione, ha assunto il compito di promuovere e sostenere la programmazione dell'assetto formativo ed educativo del territorio. Uno dei protagonisti di questo percorso di innovazione e riflessione è il Coordinamento Pedagogico Provinciale che, nel caso della Provincia di Piacenza, accoglie rappresentanti dei servizi comunali e privati, facendo della propria eterogeneità un punto di forza e un ulteriore sprone alla riflessione e al confronto. Da alcuni anni il Coordinamento Pedagogico Provinciale lavora per rinnovare lo spazio di incontro fra competenza tecnica e area politica perseguendo una coerenza pedagogica che sappia farsi carico dei vincoli organizzativi dei servizi
Fra i compiti degli amministratori sono convinta che sia da comprendere anche quello di supportare la progettualità fondata sulla competenza e orientata alla qualificazione; una progettualità capace di esprimere la convinzione che l'infanzia ha diritto di essere vissuta e quindi compresa, tutelata e sostenuta.

Paola Gazzolo

Assessore provinciale
alle Politiche sociali

Il Tavolo di Coordinamento Pedagogico è nato a Piacenza nel 2000 e inizialmente era costituito dai soli coordinatori degli Enti Pubblici: si trattava quindi di un gruppo assai ristretto (due pedagogisti del Comune di Piacenza, uno della Val Tidone e uno della Val D'Arda) che per la prima volta si incontravano e si confrontavano su alcuni aspetti del proprio lavoro.
Diversamente dalle altre province si è caratterizzato da subito come un Tavolo relativo esclusivamente alla fascia 0-3 anni: infatti la mancanza sul territorio di scuole dell'infanzia comunali e di figure pedagogiche di riferimento in quelle statali ancora oggi ostacola il coinvolgimento del segmento 3-6 anni.
Il periodo successivo ha visto nascere molti nuovi servizi alla prima infanzia, sia pubblici che privati (gran parte dei quali convenzionati con i Comuni), sia tradizionali come i nidi d'infanzia sia di nuova tipologia come gli spazi bambino-genitore. Al Tavolo si sono aggiunti quindi lentamente nuovi membri fino ad arrivare ai 19 componenti dell'anno 2002-03, che contava la presenza dei coordinatori degli Enti Pubblici (assunti o a contratto), dei coordinatori dei nidi privati convenzionati, dei coordinatori dei servizi integrativi e dei coordinatori FISM delle sezioni primavera. In sintonia con la legge 1/2000 il Coordinamento Pedagogico Provinciale si è dato da subito alcune finalità precise:
1) costituire un rimedio alla solitudine in cui molti coordinatori pedagogici erano costretti ad operare
2) rafforzare la visibilità del ruolo del coordinatore pedagogico, troppo spesso "intrappolato" in mansioni amministrative o di segreteria a scapito di quella che dovrebbe essere la sua mansione primaria: la cura e la gestione del progetto pedagogico
3) garantire ai pedagogisti un costante percorso formativo
Questo mandato iniziale si è poi "arricchito" col tempo diventando oggi anche luogo strategico di contaminazioni tra il "mondo del privato" e il "mondo del pubblico" e cercando altresì di proporsi come fonte di cultura territoriale per l'infanzia.
Il Tavolo di Coordinamento, che il Servizio Infanzia del Comune di Piacenza ha coordinato fino al 2003 (adesso è in atto un graduale passaggio di consegne alla Provincia), ha portato avanti 4 anni di lavoro non facile: il ricambio e l'aggiunta di nuovi

partecipanti nonché la grande varietà di figure ed esperienze professionali e di mansioni svolte all'interno dei servizi hanno creato al gruppo una certa difficoltà nell'individuare sia le esigenze formative che i metodi di lavoro, ma hanno costituito anche una indubbia ricchezza di esperienze, proposte e domande, sempre sostenuta da un comune desiderio di collaborazione e di conoscenza reciproca. Negli anni sono stati predisposti diversi percorsi formativi, gli ultimi dei quali guidati dalla Dott.ssa Pina Tromellini, tesi soprattutto a creare un linguaggio pedagogico condiviso a fronte delle tante esperienze rappresentate nel gruppo, nonché ad individuare e focalizzare alcuni concetti-chiave che accomunassero l'operare nei servizi (quale idea di bambino abbiamo e verso quale idea di bambino vogliamo andare? Quale idea di nido promuoviamo? Quale idea di educatore sottende a tutto ciò? Sono alcuni degli interrogativi ai quali si è cercato di dare una risposta, pur nella consapevolezza che mai nessuna risposta può considerarsi definitiva).
Proficue e stimolanti sono state alcune iniziative che il Tavolo ha promosso e che hanno coinvolto direttamente le educatrici del territorio come il percorso degli scambi pedagogici che nel suo biennio di realizzazione ha costituito il primo fondamentale momento d'incontro tra i nidi del Comune di Piacenza, i nidi comunali della provincia e i nidi privati, con l'obiettivo di sostenere, favorire ed orientare il futuro dei servizi in un sistema educativo il più possibile integrato. Durante gli scambi ognuno ha potuto presentare la propria realtà in un clima di reciproca disponibilità e desiderio di conoscenza, in una stimolante ricerca dei punti in comune e delle differenze che è poi continuata in alcuni percorsi formativi rivolti alle educatrici di tutti i servizi. Questa pubblicazione testimonia il percorso effettuato dal Tavolo Pedagogico tra il settembre 2002 e il giugno 2003, durante il quale la Dott.ssa Tromellini, attraverso una serie di riflessioni riportate fedelmente, ha sollecitato il gruppo ad interrogarsi e ad approfondire idee e concetti che sottendono il lavoro del coordinatore pedagogico, stimolando dubbi, domande, confronti tra le esperienze personali, qui riportati a fianco del testo. Queste brevi riflessioni, volutamente sintetizzate per non appesantire lo scritto, rappresentano "la voce del Tavolo" e come tali rispecchiano le difficoltà e gli interrogativi che quotidianamente incontriamo nella gestione del nostro ruolo. Costituiscono altresì i presupposti di una riflessione più attenta che nell'anno scolastico successivo si è focalizzata sulla comunicazione con le famiglie, con l'intento di valorizzare i percorsi di crescita, le conquiste e le competenze emergenti nei loro bambini per costruire insieme strategie attente alle diversità di ognuno.

Emilia Bozzini e Paola Grazioli
Coordinatrici pedagogiche del Comune di Piacenza

Tavolo di lavoro del Coordinamento Pedagogico Provinciale
Sede: uffici della Provincia di Piacenza presso Borgo Faxhall, Piazzale Marconi .

Componenti del Tavolo nell'Anno Educativo 2002 - 2003

Giovanna Tanzi
Provincia di Piacenza

Paola Grazioli
Comune di Piacenza

Donatella Zanangeli
Comune di Piacenza

Emilia Bozzini
Comune di Piacenza – Acquelaria s.r.l.

Adolfo Maglia
Comuni Val D'Arda

Roberta Ferdenzi
Comuni Val D'Arda

Stefano Copelli
Comuni Val Tidone

Maria Antonietta Stellati
Istituto Comprensivo Monticelli d'Ongina

Arlene Zioni
Coop. Casa Morgana- Uniccop

Francesca Scotti
Coop. Aurora

Carolina Soldati
Coop. Eureka

Michela Natali
Centro per le Famiglie Piacenza

Alessandra Biella
Società Asili Infantili Mirra

Valeria Mariani
Coop. Il Carosello

Giuliano Favari
FISM

Dina Bergamini
FISM

Elena Brugnoni
Coop. Oasi

Silvia Migliorini
Coop. Coopselios

Ester Tosca
Coop. Baby Club

"Quando il primo bambino rise per la prima v olta,
la sua risata si ruppe in mille fr ammenti
che si sparpagliarono un po' dappertutto:
e questa è stata l'origine delle fate."

James M. Barrie, "Peter Pan"

Anticipazioni: la processualità formativa 15
Bambini e bambine 17
Quando i bambini aspettano l'anima 22
I diritti dei bambini 25
La relazione con gli adulti 28
Tra mente e corpo 30
Tra memoria e attualità 33
Il nido d'infanzia 37
L'identità professionale 40
A proposito dei Propositi progettuali 42
Ridare significato all'educazione del bambino piccolo 44
La condivisione di scelte valoriali 46
Dal piano di lavoro alla programmazione alla progettazione 48
Progettare al nido? 52
Traccia di un possibile approccio progettuale 54
I tempi della progettazione 55
Documentazione e qualità 58
L'osservazione 62
Lo spazio 66
Conversare con i genitori 69
Valori del progetto partecipato 71
"Esci dal nido e vola". Immagini 73
Apprendere a stare bene: il valore di una scelta 85
Consigli per la lettura 90

LA PROCESSUALITÀ FORMATIVA

Quando la formazione diventa un percorso il cui tempo si dilata per approfondire gesti e progetti da realizzare nel nido d'infanzia, occorre parlare un linguaggio comune. Non dal punto di vista formale quanto un linguaggio che condivide conoscenze e idee di riferimento dalle quali partire; di conseguenza un linguaggio capace di tradursi, in seguito, in uno stare intelligente con i bambini, coerente e in armonia con i saperi di fondo appresi, elaborati e pensati. Per delineare progetti rispettosi di un'idea di bambino, di adulto e di spazio, speciale e forte, è necessario intender ci sulle parole che sono le conduttrici dei pensieri che si riflettono nella quotidianità.
Il nido d'infanzia ha un'età di tutto rispetto. E' lo specchio che rimanda la qualità che si attribuisce alla professione, alle relazioni e alla formazione: ambiente che riflette le elaborazioni e le nuove progettualità; luogo in cui i saperi, che nel tempo si sono evoluti, forniscono a una mente aperta stimoli e motivazioni.
Intorno al tavolo del Coordinamento pedagogico provinciale, che si è andato ampliando sempre più (al proprio interno i pedagogisti dei nidi comunali, cooperativi, privati sociali e FISM), ho cercato, nel corso del primo anno, di partire da alcune linee teoriche indispensabili a generare possibili avanzamenti e trasformazioni, nel rispetto della memoria storica esistente.
Alcuni nidi hanno una lunga storia, altri no; segno questo di una complessità e di una diversità di cui tener conto. Ho intrecciato ascolti, contaminazioni, pensieri certi e altri probabili, incontrati e sperimentati personalmente in tanti anni di esperienza. Gli obiettivi di una formazione in divenire, come messa a punto di processi durante il tempo degli incontri, sono:

- *la consapevolezza dell'indispensabilità di un lavoro per progetti;*
- *l'osservazione come strumento di conoscenza dei bambini;*
- *la documentazione per dare visibilità ai gesti dei bambini e per reinterpretare le didattiche e le metodologie educative;*
- *le strategie per dialogare con i genitori.*

Sono solo alcuni degli obiettivi che ne generano altri per attribuire e qualità al lavoro dei coordinatori pedagogici e alle istituzioni. Con umiltà, il punto di partenza è stato quello di ridare senso alla memoria dei bambini, degli insegnanti, dei genitori, dei pedagogisti, consapevoli che occorre un passo in avanti rispetto ai cambiamenti di pensiero. Un altro obiettivo significativo è stato quello di incentivare il dialogo e la collaborazione tra pubblico e privato, partendo da un incontro-confronto che tenesse in conto le differenze. "Non è tutta farina del mio sacco", ma riconoscendomi in James Hillman quando scrive che le idee sono di tutti e vanno usate a piene mani, ho collegato e ho attinto da diversi pozzi cognitivi per tentare di abbeverare altri, con l'obiettivo di provocare il piacere della conoscenza; attenta soprattutto a donare piuttosto che a togliere.
Ho preso in cura quelle idee che mi sembrano le più af fascinanti a creare spaesamenti, in quanto è in questo modo che bambini e adulti appr endono il linguaggio di una convivenza non banale, ma di qualità.

Pina Tromellini

PINA TROMELLINI

Pina Tromellini, pedagogista e scrittrice, dal 1974, per 14 anni è stata coordinatrice pedagogica nell'equipe (Nidi e scuole dell'Infanzia) del prof. Loris Malaguzzi nel comune di Reggio Emilia. Dal 1988 al 2003 ha coordinato un'equipe di pedagogisti in un territorio della provincia di Reggio Emilia. Attualmente opera come libera professionista, consulente e formatrice di insegnanti e pedagogisti in div erse città italiane. Come consulente familiare, incontra genitori a piccolo e grande gruppo. Ha tenuto e tiene conferenze in città italiane e in Svezia, Danimarca, Germania e Belgio. E' stata nella redazione della rivista pedagogica "0-6" della Fabbri Editore e in quella di "Bambini" rivista della juvenilia. E' consulente scientifica nella Casa Editrice per bambini "La Coccinella" di Milano, per la quale ha curato la collana "Come si chiama?".
Inoltre ha scritto:
"La tenerezza e la paura: ascoltare i sentimenti dei bambini" Salani (insieme al pediatra Marcello Bernardi)
"Cosa sanno i bambini di Dio. Viaggio nella spiritualità infantile" Salani
"Un corredo per la vita. E' ancora possibile trasmettere valori a un figlio?" Salani (tradotto in portoghese e spagnolo)
"Riprendersi il tempo. Memorie d'infanzie" Diabasis
"Percorsi cromatici" Edizioni Sappilo Mantova
Ha ideato insieme all'artista Antonella De Nisco e all'architetto Giorgio Teggi, una collana di libri minimi-tascabili: "Collane di plastica", "6 tane di pianura", "Acquabaleni".

Bambini e bambine

Chi è il bambino che abbiamo di fronte?
Lo conosciamo, lo ascoltiamo, sappiamo valorizzarlo?
Quali strumenti culturali possiedono gli adulti per avvicinare e conoscere i bambini?
Quali le responsabilità degli adulti rispetto ai bambini?

Il secolo precedente, grazie a educatori, pedagogisti, ricercatori, ha creato pensieri e scuole corrispondenti all'idea di bambino, di infanzia e di società ritenuti idonei a quel determinato periodo storico. Solo negli ultimi cinquant'anni però si è andata delineando la dimensione di bambino competente, capace di porsi, in modo intelligente, in relazione con il contesto in cui vive; bambino in grado di formulare ipotesi sul mondo con la logica che gli appartiene. Competente dalla nascita in quanto il bambino nasce in possesso di quei requisiti che lo rendono idoneo a rapportarsi con i genitori, con le atmosfere dell'ambiente, con le percezioni, con gli odori, con i suoni e le voci; abile nel condividere una pluralità di situazioni, pur con i limiti dovuti all'età e alle differenze individuali.
Un lattante di sei mesi è in grado di ascoltare una breve storia narrata dalla madre con diverse tonalità di voce, attento alla mimica facciale che caratterizza il racconto; sa tenere in mano un libro e guarda intensamente la copertina, quasi a esserne affascinato. Sa stupirsi (lo manifesta con lo

sguardo; la meraviglia sollecita frenesie corporee). E' all'altezza di incantarsi al suono di un flautino o di un pianoforte.
Verso gli otto mesi, rivela un tempo di attenzione sorprendente per l'età, soprattutto se è stato stimolato in precedenza, ad esempio, all'ascolto di una musica. Cerca con lo sguardo la madre per essere incoraggiato e sostenuto e si rapporta con serenità alle persone del suo contesto. E' un bambino osservatore, curioso rispetto agli oggetti, ai comportamenti umani; scopre gradualmente i fenomeni naturali (si meraviglia del buio e delle luci, della luna, del volo degli uccelli, del linguaggio degli animali.)
I bambini crescono e così aumentano le abilità. Dai tre ai cinque anni, in possesso di un linguaggio verbale in evoluzione, si fanno capire: i bambini comprendono il mondo, pongono domande e attendono risposte. Nel manifestare emozioni il bambino mette in atto competenze e metacompetenze, in quanto è partecipante e non spettatore.
Il controllo emozionale è quasi un'arte e così la capacità di distrarsi e di distrarre, la capacità di far finta, di decodificare, di sottacere, di amplificare e sminuire, di occultare e rittoccare le emozioni. Le sue metaconoscenze stanno nell'autoconsapevolezza, in quanto il bambino è un teorico e non un empirista; non imita, ma costruisce una teoria della mente a partire dalla propria esperienza.
Il bambino del nido, non possedendo ancora un linguaggio verbale comprensibile, si esprime con il pianto, il sorriso, con le mani e con particolari posture del corpo; usa linguaggi non verbali con i quali rivela gioie, paure, tristezze; la sua perizia è precostituita in minima parte dalla nascita e, grazie a una buona relazione con l'adulto, si proietta nel futuro (al contrario si impoverisce e non si evolve). I bambini sanno vivere una pluralità di relazioni, fin da piccoli (promiscuità relazionale).
Il nuovo bambino e l'adulto si pongono in relazione, in un luogo che dovrebbe essere sollecitatore delle potenzialità infantili: uno spazio che si trasforma in ambiente espressivo (la casa, il nido, la scuola, il paese). La relazione come connessione, generatrice di legami e di nessi, costituisce un

significativo riferimento educativo; il bambino vive in un sistema costituito dai genitori, la famiglia, i nonni, gli insegnanti, gli amici, il paese o la città. Il concetto di relazione deriva dall'approccio sistemico alla conoscenza che non isola il bambino ma lo valuta contestualizzandolo in una complessità.

Quale consapevolezza appartiene all'adulto rispetto alla costruzione del Sé come identità personale? "I neonati non nascono con un Sé" scrive Kenneth Kaje, devono svilupparlo. Il Sé, infatti, è una forma di consapevolezza che richiede grandi capacità cognitive, per imparare a decodificare gesti e linguaggi degli altri. Non è vero, come sosteneva J. Piaget, che la costruzione del Sé avviene dall'interno all'esterno; avviene il contrario. La costruzione è un apprendistato in un ambiente in cui i genitori danno dei riferimenti, al di là delle capacità del bambino. Il bambino è l'apprendista dell'adulto, in quanto apprende e sviluppa un Sé sociale. Alla fine dell'apprendistato, il bambino ha acquisito una dimensione sociale, in una ricerca di equilibrio tra i suoi bisogni e le richieste socioculturali.

Io sono un uomo e trovo che il mio punto di vista diverga da quello delle mie educatrici. Il mondo della scuola è in mano alle donne, spesso passa l'idea che il maschio debba sempre essere forte, non piangere mai.

Il Sé è dentro un processo interattivo. Erik Erikson sostiene che la fiducia in sè stesso dipende dal ricevere una valutazione positiva da qualcuno che sostiene, quando non si è in grado di fare da soli.

Lev Vygostkij parla di "zona dello sviluppo prossimale", nel senso che l'adulto sposta in avanti e anticipa gli apprendimenti con un atteggiamento dialogante con il bambino; l'ambiente diventa facilitante.

Il bambino entra al nido con una storia personale costituita da incontri, passaggi, situazioni. E' un individuo co-costruttore nel senso che si costruisce insieme agli altri attraverso lo scambio, la tenerezza, il litigio, la scoperta, la comunicazione e l'ascolto reciproco. Il bambino del nuovo millennio è portatore di idee e di cognizioni, ma è anche ricco di domande e di perché che si complicano, a mano a mano che cresce. L'adulto che gli è vicino ha il compito di sollecitare domande come strumenti utili alla conoscenza. La pedagogia della domanda generativa e non della risposta facilitatoria è una dimensione utile anche quando si parla con i genitori.

Ma allora di fronte a questa grande capacità del bambino un adulto si chiede: "Qual è il mio ruolo? Che cosa devo fare di fronte a questo bambino così competente?"

Dalle domande nascono i confronti che creano senso.
Il bambino è un produttore di teorie, cioè di parole, gesti, storie, emozioni e interiorità. Il bambino è un individuo con diritti da difendere. Jean Piaget, negli anni 70, rappresentante dell'UNESCO all'ONU, intervenne sui diritti degli uomini e dei bambini; sottolineando i diritti all'educazione, alla democrazia e al rispetto, il diritto alla conoscenza. Mise in evidenza il diritto del soggetto alla formazione delle proprie strutture mentali e alla costruzione dei principi etici della propria condotta. (Oggi aggiungeremmo il diritto alla spiritualità e all'ascolto). Non conoscere il bambino significa non rispettarlo e non offrirgli le possibilità con le quali egli organizza la sua crescita. Non conoscerlo significa non pensare allo spazio che lo accoglie nel quale può scegliere di stare da solo o no, per creare percorsi e interessi. La cultura del diritto rende reali l'amore e la conoscenza dei bambini, sostenendoli negli apprendimenti e nelle socializzazioni.
"Il bambino è capace di costruire metafore e paradossi creativi, è capace di creare simboli e codici mentre apprende a decodificare simboli e codici.." (Carla Rinaldi).
Al bambino si attribuiscono alte capacità; in verità questi inventa parole incredibili e genera metafore come figure parallele di un linguaggio che fiorisce liberamente, dai tre anni in poi.
Il bambino del nido è ancora piccolo. A un attento osservatore però, nel nido tra bambini nascono micro-storie di quotidianità, di incontri, di rapporti con oggetti, materiali e coetanei; micro-storie come metafore della vita. Il bambino è un creatore di solidarietà, di valori, di collaborazioni amicali quando a ad esempio accoglie l'amico in difficoltà, quando sa condividere un oggetto di gioco, quando accarezza e scruta l'altro, parte del suo mondo.
Un bambino quindi che:

- costruisce autonomamente ipotesi conoscitive;
- si mette con curiosità in relazione con il proprio contesto;
- si allena a osservare, a creare connessioni, a cogliere differenze;
- ascolta, guarda, annota, vive intensamente esperienze plurime;
- impara a usare i linguaggi della creatività;

- acquisisce il senso dell'appartenenza;
- impara a amare, a solidarizzare con l'ambiente fisico e umano;
- esprime emozioni e sentimenti:

"…Il bambino prosegue il suo viaggio sconosciuto nello Sconosciuto. Portato sempre verso l'incredibile, portato a credervi, ad accettare lo straordinario (per lui così verosimile), alleato da subito con l'impossibile…egli è, nonostante i nuovi ostacoli, aperto come non lo sarà mai più; vicino ai miracoli di ogni genere per il quale vorrebbe delle spiegazioni illimitate, delle risposte miracolo che non rimpicciolisco no l'essere ma lo riempiono di esaltanti emozioni…" Da "Inizi" di Henri Michaux.

"Biancaneve", Edoardo, 2 anni.

Quando i bambini aspettano l'anima

Di che cosa è fatta l'anima di un bambino?
Che cosa vuol dire proteggere i bambini?
Che cosa significa stare con i bambini?

"Fare anima" allora è garantire la libertà di stabilire il proprio modo di essere e di relazionarsi con il nido, fin da subito.

Per James Hillman "fare anima" è la consapevolezza che si deve ricercare dentro all'interiorità per fare emergere la grandezza dell'identità. Ecco allora il concetto di libertà e ricerca di Gregory Bateson, "continuiamo a fare ricerca e a riflettere sui problemi", non solo quelli esterni del corpo, ma anche sui linguaggi inconsapevoli dai quali spesso nascono i comportamenti più comuni, regolati da "una grammatica della comunicazione metaforica." Se gli adulti non si soffermano su questi pensieri, non vedono e non cercano; il bambino cresce e basta.

Nei paesi anglosassoni è in atto una riflessione rispetto all'infanzia, alla famiglia e alla cura quotidiana (la day care): nella quotidianità, chi si occupa dei bambini? In America, ma anche nel nostro Paese, la tendenza è che dei bambini se ne occupano persone diverse dai genitori (gli operatori dei nidi e delle scuole, le nonne, le babysitters, le tate, altri; in alcuni casi le persone della strada). Partendo dal presupposto che i bambini e le bambine

hanno dei bisogni irrinunciabili per crescere, stare bene, per acquisire fiducia in sé e nel mondo, ci si interroga sul che fare.
Per colmare il vuoto, la perdita, l'assenza, quando sappiamo che i bambini hanno bisogno di presenza, di accoglienza e di essere ascoltati, in primo luogo dai genitori e contemporaneamente dagli altri. Come si prospetta il futuro?
Tra gli altri si collocano anche i servizi per l'infanzia, nidi e scuole, che, dopo anni di esperienza, hanno evidenziato nella qualità uno dei principi fondamentali, in quanto solo in questa dimensione si garantisce al bambino e alla famiglia un benessere cognitivo, affettivo e emotivo all'interno di relazioni significative; soprattutto se la famiglia è scarsamente presente.
Il nido d'infanzia è la prima scuola del bambino, ma anche del genitore che si confronta con le educatrici, con gli altri genitori; imparando a condividere tutte le problematiche della crescita del figlio, al di là dell'ambiente familiare. In un'epoca in cui, all'interno della famiglia, sono venuti meno i confronti tra generazioni e la famiglia si trova da sola ad allevare i bambini, il nido, come luogo sociale e partecipato, rappresenta una risorsa di fronte alla solitudine dei genitori.
La day care è la cura del luogo in cui i pensieri si formano e diventano un pensare insieme, con le famiglie: quelle presenti, quelle che sono ancora ombre, quelle assenti da conquistare. Occorre con loro ridelineare una cornice di senso entro la quale stiano bene i piccoli e i grandi, alla ricerca di valori per la realizzazione dell'umanità di ciascuno.
Il prendersi cura infatti non può essere finalizzato a un risultato di utilità quanto alla ricerca di un orizzonte di sensatezza e di ciò che è vitale all'esistenza umana (a es. come cogliere e interpretare i sentimenti dei bambini, dare risposta alle loro domande esistenziali, dare spazio alle emozioni, valorizzare le ipotesi che i bambini formulano sul mondo, attribuire un senso alle pause, ai silenzi, agli spaesamenti).[15] Solo così si vive veramente il significato di scuola: scholè in greco, otium in latino che indica il luogo sottratto agli affanni quotidiani per fare spazio alla cura di sé.

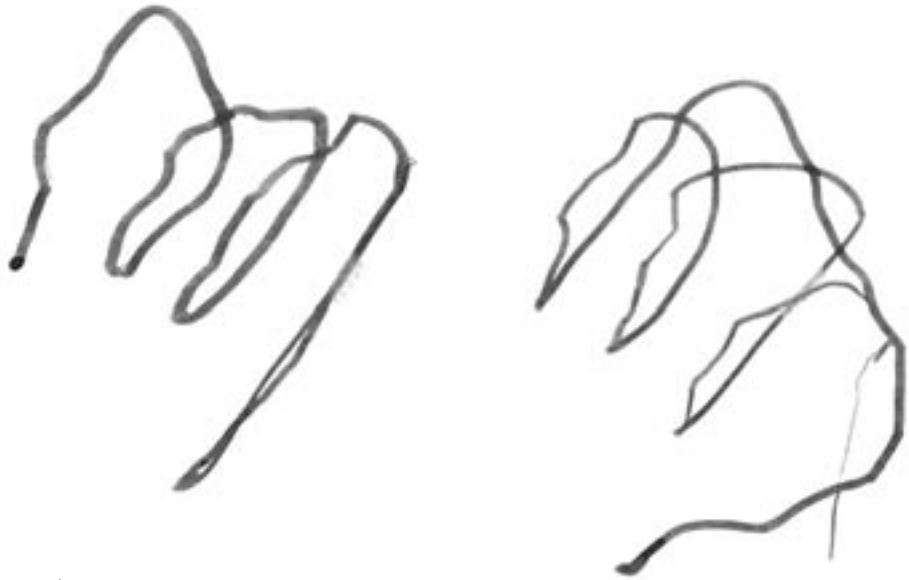
Intendiamo anima come mondo interiore che la civiltà occidentale, continuamente proiettata verso l'esterno, deve recuperare, deve far riemergere.

I bambini possiedono un 'intelligenza emotiva che incentiva e indirizza apprendimenti, gesti e interpretazioni. Nello stare con i bambini occorre allenare un'attitudine allo sguardo, con un distacco partecipe capace di osservare l'intimità e l'invisibile che, nel caso dei bambini, si rivela nei gesti, negli sguardi e negli stupori.

La memoria emotiva è ricca di tracce che gli eventi lasciano (incontri con immagini, oggetti, profumi, suoni, paesaggi), che evidenziano differenze di genere significative.

Le tracce che i bambini lasciano non sono passi sulla sabbia che possono svanire, portano sempre in qualche luogo. Il ricordo contiene qualcosa in più dell'evento ricordato e l'interpretazione risulta nuova e originale. Quando il bambino evoca, (anche l'adulto) il tempo è un processo, una attraversata dove si incontrano degli imprevisti: l'intranquillità (lo spaesamento) che costituisce il sale della vita. Lo spazio è come una carta geografica e anche l'anima lo è. In questo itinerario, in avanti e a ritroso, non si esce uguali a prima.

Credo che tutta l'attenzione che abbiamo nei confronti dei bambini, nel rendere visibile il loro fare, nell'accompagnarli, significhi proprio porre una grande attenzione alla loro anima, ai loro bisogni più interiori.



"Le mani", Edoardo, 2 anni.

I diritti dei bambini

E' ancora necessario affermare e difendere i diritti dei bambini?
Non solo nei paesi a rischio, ma anche nella società del benessere?
I diritti, nell'attuale scuola, costituiscono i principi fondamentali dell'educare?
E in famiglia?

Che cosa è un diritto se non una norma, un fondamento, un principio. Forse è preferibile pensare a questa parola connessa con la ragione: la giustizia contro il torto, l'ingiustizia, la violenza. Sono compatibili i diritti con la fase storica attuale? E' possibile affrontare la realtà mutevole che abbiamo di fronte soltanto con lo strumento dei diritti?
Alcuni hanno sottolineato con forza che nel nostro millennio i diritti sono stati oggetto di grandi scontri e di violazioni, quali:

- il diritto alla vita
- il diritto alla salute
- il diritto al lavoro
- il diritto all'educazione
- il diritto alla ricerca.

I bambini hanno diritto alla vicinanza di un adulto in grado di emozionarsi. Oggi gli adulti tendono a nascondere le emozioni, forse per paura di sembrare deboli, e anche i bambini finiscono con il perdere la gioia delle emozioni. Questo è molto triste.

E il bambino? Da poco il bambino è un individuo portatore di diritti. Di fatto nel mondo c'è un'infanzia sofferente; anche nella attuale normalità, a volte, i diritti dei bambini sono disattesi da un adulto che si considera superiore, che li avvicina distrattamente, non conosce i loro bisogni affettivi, spirituali, quelli più intimi e profondi.
Tra i diritti ce ne sono alcuni indispensabili, senza i quali il bambino non sopravvive:

- il diritto alla vita (cibo, salute, casa, famiglia);
- il diritto di cittadinanza o di appartenenza (a una famiglia disponibile, attenta, affettuosa);
- il diritto all'ascolto;
- il diritto a una scuola e a una educazione;
- il diritto a giocare;
- il diritto alla libertà (di potere manifestare sentimenti, paure, emozioni);
- il diritto alla sperimentazione (a vivere esperienze anche spirituali)
- il diritto al rispetto,

"Rispetto per ogni minuto che passa, perché morirà e non tornerà più; un minuto ferito comincerà a sanguinare, un minuto assassinato tornerà e ossessionerà le nostre notti. Lasciamo che il bambino si abbeveri fiducioso nell'allegria del mattino. E' quello che vuole. Un racconto, una conversazione con il cane, una partita a pallone, non sono per lui tempo perduto; quando guarda un'immagine o ricopia una lettera, non si affretta. Fa tutto con un'incantevole semplicità. Ha ragione lui." Janusz Korczak.
Il diritto a sperimentare è quindi inalienabile sia sul piano della sensorialità e della concretezza che su quello dell'immaginazione e della rappresentazione. E' un diritto che ne ingloba tanti altri, fra questi il diritto alla

spiritualità che va rispettato nella consapevolezza che, altrimenti, l'intelligenza risulterà menomata in una delle sue componenti fondamentali; come capacità bambina, e pertanto illusoria, di affrontare con disinvoltura il campo metafisico, così sottile e impalpabile e nel quale ci si muo ve attraverso ipot esi e supposizioni; come piac ere di narr are i c ontenuti della propria interiorità, ricca di inc ertezze e di dubbi, di sicurezze e di non so , ma soprattutto feconda di perché; come esigenza di a vere vicino qualcuno che ascolta e dà risposte a domande esistenziali come "Chi sono?", "Perché esiste la morte?", "Dove andrò alla fine della vita?"

"La balena", Luca, 3 anni.

La relazione con gli adulti

Quale il ruolo dell'adulto in relazione a un bambino così forte?
Un adulto che si affida al buon senso o che ha bisogno di ulteriori strumenti culturali?
Quali le differenze tra il genitore e l'insegnante?

Chi sono gli adulti che si relazionano con il bambino piccolo: la madre, il padre, gli eventuali fratelli, i nonni, gli insegnanti, gli amici e altri. Adulti che, di fronte a un bambino così straordinario, non possono essere che attenti, disponibili, teneri e altrettanto speciali. E non direttivi o autoritari, distratti o assenti; quanto adulti tutori e sostenitori che si adeguano ai ritmi del bambino, alle sue potenzialità e alle sue scelte.
In questi ultimi anni l'adulto ha modificato l'atteggiamento mentale alla luce della nuova concezione dell'infanzia; il cambiamento ha influenzato il ruolo di tutti i partecipanti all'evento educativo.
In un recente passato si pensava al bambino come all'uomo arcaico che, con il tempo, diventava evoluto: specchio delle fasi dello sviluppo delle civiltà, dall'uomo primitivo e selvaggio a quello intelligente. Freud, e la psicanalisi in genere, sosteneva che nel complesso edipico il bambino è il selvaggio che vuole uccidere il padre. Lo stesso Piaget affermava che il pensiero animistico e magico nasce prima del pensiero astratto. Solo intorno agli anni 80, il pensiero interattivo-costruttivista ha evidenziato la

complessità e la competenza del comportamento infantile.
Nel nido d'infanzia il bambino produce gesti, linguaggi, stati emozionali e relazioni e l'adulto allora diventa un costruttore di scenari educativi, un animatore e un regista.
Un adulto che sa staccarsi dal bambino per osservarlo, che organizza per lui uno spazio nel quale il bambino possa scegliere da solo e liberamente; un adulto costruttore di opportunità.
In famiglia la madre (soprattutto nei primi sei anni di vita del bambino) e il padre sono figure fondamentali senza le quali il bambino non riesce a vivere.
Nel nido le educatrici sono i referenti che il bambino cerca e desidera, quando si stacca dalla famiglia. In entrambi i casi, anche se in modo diverso, si intrecciano nella relazione affettività e conoscenza, responsabilità e scelte valoriali, competenza e capacità dialogica.
Da un lato la famiglia nel nido si caratterizza come gruppo di individui che ha tanto da raccontare, in un rapporto collaborativo e propositivo; nello stesso tempo, come entità autonoma, trova uno spazio entro l'istituzione ove collocare e rendere visibili i propri pensieri.
Dall'altro gli educatori del nido, come professionisti, sono osservatori, animatori in grado di mutare il proprio atteggiamento mentale in direzione di una costante verifica e di un confronto tra i diversi punti di vista; sostenitori e collaboratori, capaci di mettersi in discussione all'interno di una relazione.

Di fronte alle famiglie di diversa cultura devi metterti a loro disposizione, ripulendoti da tutta una serie di presupposti culturali, perché ci sono diversi modi di interpretare la vita, diversi modi di interprestare la relazione.

Nel nido i pensieri degli adulti costituiscono la linfa, l'anima dell'agire, in una relazione autentica e educativa. Questi stanno nella mente e coinvolgono la totalità dell'individuo: la logica e la coscienza, il cervello e il corpo, la comunicazione e l'interiorità, la loro collocazione in uno spazio vicino e nel mondo.
I pensieri formano la conoscenza e la percezione che l'adulto ha di se stesso e degli altri, con la consapevolezza che non esiste nessun adulto che non elabori pensieri e conoscenze, nel momento in cui si pone in relazio-

Ognuno di noi ha della propria infanzia delle percezioni di "vuoto" o di "pieno" a seconda del tipo di adulto che ha avuto vicino.

ne. Ci sono però pensieri banali e pensieri complessi, pensieri che appiattiscono, pensieri aperti, dinamici e pensieri poveri e avvilenti. Esistono pensieri stereotipati e pensieri che cambiano, pensieri chiusi e pensieri che provocano domande. Alla base dell'educazione si collocano i pensieri degli adulti che possiedono le qualità per generare una relazione educativa, ricca di valori, visibile, condivisa, in dialogo.

Tra mente e corpo

Per avvalorare il significato del nido d'infanzia come luogo di apprendimenti sociali, in un periodo di crescita infantile in cui mente e cervello lavorano insieme come non mai, sono necessarie alcune riflessioni sulle recenti teorie della mente.

Le donne e gli uomini sono sempre vissuti di storie e di miti che hanno influenzato modi di conoscere, l'etica e la coscienza: ad esempio la dimensione del viaggio, del distacco e della ricerca nel mito di Ulisse; la dimensione del volo e pertanto del pensiero divergente nel mito di Icaro. I miti contemporanei sono storie di parole che fanno capire con quale stile mentale ci si avvicina alla conoscenza.

Le attuali scoperte scientifiche delle neuroscienze tracciano nuovi scenari: la Teoria della Mente diventa il mito della contemporaneità che modifica le consapevolezze di chi si rapporta con i bambini. Si sente l'esigenza di una storia del pensiero che sa legare insieme cervello e mente, fisiologia e filosofia, psicologia e antropologia; ad esempio la mente è costruita da un'altra mente. Gli studi che ci hanno fatto conoscere la fisiologia del cervello (attenzione, sensazione, percezione, memoria, emozione) si sono affiancati a studi di tipo filosofico relativi alla mente, offrendo di questa un'immagine più globale.

Lo scienziato Gerald M. Edelman, nell'indagare che cosa è la mente, parlando della sua armoniosità, la collega con la coscienza e la definisce un processo. Si interroga sul come gli uomini conoscono e come sentono; colloca la mente nella natura e nel mondo. Dando una prima risposta al-

la domanda che uomini e donne si pongono:
" Dove sta la mente?" Si pensa che la mente sia una realtà misteriosa e ben definita, dentro l'individuo e nella sua interiorità. Si crede che le relazioni sociali non abbiano un valore mentale. La mente, al contrario, è dentro, ma è fuori.
L'approccio ecologico alla conoscenza allarga la visione che gli umani hanno della mente.
La conoscenza è un rapporto, tra luoghi e saperi; quello che vedo di fronte a me e quel me che vede sono in relazione. Così la mente intreccia idee, crea mappe che fanno venire fuori da ognuno "il paese" complesso e ricco di variabili.
Il mentale e il sociale si uniscono e descrivono i sentimenti. La mente allora non sta dentro all'individuo, ma crea e si alimenta delle vaste reti interattive del contesto sociale.
Secondo G.Bateson, si genera una "danza di parti interagenti" nel senso che "…ciò che accade all'interno è più o meno identico a ciò che accade all'esterno." Penso dunque siamo e pensare è sempre interpensare.
La conoscenza di alcuni risultati delle neuroscienze amplia il significato del nido d'infanzia come luogo sociale e di relazioni, in cui si predispone la crescita mentale dei bambini e delle bambine. Da qui prende inizio la cultura dell'infanzia.
Altri pensieri sono fondamentali per il futuro della conoscenza e per la qualità educativa: due di questi costringono a riflettere sulla didattica e sulle metodologie progettuali.
Il primo è che "la mente non è nella testa". In contrasto con la conoscenza che avviene attraverso il computer, a esempio, basata sulle informazioni, la mente genera una conoscenza legata direttamente all'esperienza. La mente è inserita nel mondo, vincolata da un corpo che affronta la realtà. La mente non è nella testa, è dentro e fuori, è collegata al corpo in un'unità inscindibile. Infatti l'oggetto che conosciamo non esiste di per sé, indipendentemente, ma emerge a causa delle attività svolte; anche lo spa-

zio viene manipolato in modo sensomotorio. Il corpo produce conoscenza insieme alla mente. L'intensità dell'esperienza diretta e vissuta arricchisce la mente; esiste una reciprocità. Il mentale è unito all'esperienza e il fisico ai neuroni della mente.

Quali implicazioni per la formazione dei bambini e delle bambine? Che occorre pensare con il corpo, con le mani, con gli occhi, con tutti i sensi facendo attenzione non solo ai prodotti, ma cercando di cogliere le emozioni, i passaggi, i linguaggi inconsapevoli.

L'altro pensiero è che "questa mente è quella mente" che svilisce la concezione che ognuno possiede una mente racchiusa nel proprio cervello. L'individualità e l'intersoggettività sono complementari e la presenza dell'altro è così vicina che diventa strano parlare di individui separati e distinti. Tutti i fenomeni cognitivi sono anche emozionali-affettivi. I bambini colgono e interpretano la mente dell'altro.

Quali implicazioni per i bambini? Per i bambini il confine tra sé e l'altro è sottile; il me e il tu sono concomitanti; la relazione e il piccolo gruppo di coetanei costruiscono identità sociali.

Tra memoria e attualità

Il valore della memoria limita l'onnipotenza dell'uomo contemporaneo?
Da dove derivano le conoscenze?
Alcuni pensieri della tradizione sono ancora attuali?
E' possibile reinterpretare il passato alla luce della contemporaneità?

"E' perfattamente vero, come dicono i filosofi, che la vita deve essere capita guardando indietro. Ma essi dimenticano un altro ragionamento e cioè che deve essere vissuta guardando avanti" (Soren Kierkegaard).
La storia è fatta di reciprocità, di ritorni e di progressi. Di passato, presente e futuro.
E' pertanto opportuno avere alcuni punti di riferimento rispetto alla storia della pedagogia per comprendere meglio il cambiamento. Evitando così il peccato di onnipotenza, nel pensare che le attuali idee nascano dalla contemporaneità e non anche dall'apporto di chi ci ha preceduto.
La memoria del 900 fornisce interessanti interpretazioni: dall' attivismo scientifico della Montessori all'attivismo americano di Dewey, da Piaget a Vjgotskij e Bruner. Solo per citare alcuni pedagogisti che hanno creato le basi perché la nuova idea di bambino cominciasse ad assumere una consistenza significativa. Senza citare Don Lorenzo Milani, Bruno Ciari o Mario Lodi.
Sono le radici dell'attualità. I salti storici sono notevoli, è semplicemente

un'occasione per rafforzare alcuni riferimenti storici.

Non si può non iniziare da Maria Montessori (1870-1952) che dedicò la sua esistenza all'educazione dei bambini "anormali", derivando da quella esperienza principi che poi estese a tutto il campo educativo, elaborando un metodo fondato sul libero sviluppo della personalità in un ambiente stimolante e adatto.

Maria Montessori ne "La mente del bambino" indaga su chi è il bambino, affermando la necessità di esplorare i meccanismi mentali e la psicologia infantile prima di imporre regole. Ne "Il segreto dell'infanzia" arriva a dichiarare che il bambino per gli adulti è un impaccio; non c'è posto per lui e gli adulti non se ne occupano perché non hanno tempo. Ecco allora il grande interesse per la costruzione di un ambiente idoneo al bambino e per la formazione degli educatori. La maestra, dice la Montessori, insegna poco e osserva molto; l'esercizio individuale è compito del bambino che deve avere pari opportunità per apprendere.

John Dewey (1859-1952), filosofo e pedagogista statunitense, riconosce la strumentalità del pensiero e la naturalità dell'uomo, inteso come forza attiva volta a migliorare le strutture del mondo.

Nell'attivismo americano di Dewey, l'esperienza è determinante, ma non solo quella fisica. Quella mentale è fondamentale ad attivare l'impulso, il desiderio, il piacere, le suggestioni ("Il mio credo pedagogico"). La scuola è una istituzione sociale che pone l'alunno nelle condizioni di vivere e non solo di prepararsi alla vita. Il pensiero di Dewey ha influenzato notevolmente la pedagogia americana in quanto sostenitore di una democrazia rispettosa dei valori dell'individuo.

La vera rivoluzione cognitiva però avviene con Jean Piaget (1896-1980), psicologo svizzero, che studia lo sviluppo del pensiero e della conoscenza; principale anticipatore del cognitivismo sulla base dell'assunto che l'attività cognitiva costituisce una struttura complessa. Nella prospettiva evolutiva, lo sviluppo non è strettamente legato all'età e ogni bambino ha i suoi ritmi. Il diritto ad essere considerato un individuo nella sua integra-

lità, il bambino lo ha conquistato grazie alle osservazioni e agli studi di questo grande studioso. Piaget crede che i bambini non siano piccoli uomini, perché i loro comportamenti riflettono processi di pensiero molto differenti da quelli degli adulti. I bambini possiedono modi per rappresentare la realtà; che nella mente degli individui ci fossero delle rappresentazioni mentali lo avevano affermato anche Platone, Aristotele e Kant. La sfida di Piaget consiste nell' attribuire questo ai bambini. L'apprendimento si innesta in una struttura mentale già presente nel soggetto. Il costruttivismo piagettiano definisce il bambino creatore e costruttore di strutture di pensiero. L'evoluzione è una configurazione strutturata che si modifica lentamente, cioè lo sviluppo è una costruzione reale e individuale di strutture piuttosto che una accumulazione di acquisizioni isolate; scopo dell'educazione è quella di creare uomini in grado di fare cose nuove, non già semplicemente di ripetere quello che le altre generazioni hanno prodotto.

L'opera di Lev Vygotskij (1896-1934) diede alla psicologia russa una nuova prospettiva sia nel confronto continuo con il pensiero occidentale sia per la dimensione umana e culturale che attribuì all'apprendimento. Vygotskij prende le distanze dal pensiero di Piaget e in "Pensiero e linguaggio" pur condividendo con lui il concetto di sviluppo intellettuale (assimilazione e accomodamento), ribalta le teorie del pedagogista svizzero affermando la capacità comunicativa del bambino, fin dalla nascita, proiettato in seguito verso il pensiero astratto-concettuale: l'unico buon insegnamento è quello che precorre lo sviluppo che prima è sociale e poi diviene egocentrico. La socialità dello sviluppo e l'interazione con l'ambiente accompagnano gli apprendimenti.

Con Jerome Bruner (1915) prende avvio il cognitivismo americano: la scuola deve produrre l'avanzamento delle intelligenze. Il suo pensiero strutturalista cercò di approfondire i processi dell'apprendimento che è scoperta e ricerca della struttura più adatta. Il sapere possiede delle idee guida, delle idee organizzatrici che permettono la struttura della cono-

scenza. L'istruzione non è solo partecipazione alla cultura. Occorre oltrepassare la cultura sociale per una cultura personale e le strutture delle discipline devono diventare strutture interne.

Ne "Il conoscere: saggi per la mano sinistra" Bruner definisce la creatività, l'arte, la narrazione poetica non solo dimensioni espressive, quanto un modo alternativo di interpretare la realtà; non bisogna partire da ciò che è vicino al bambino, in quanto è solo dallo spiazzamento di un punto di vista (l'inconsueto) che si apprende.

Alla fine del 900 quindi il Comportamentismo, che aveva aperto il secolo e che aveva influenzato USA e URSS, è sconfitto. Piaget e Bruner hanno criticato il pensiero comportamentista interessato a ciò che viene appreso piuttosto che ai modi in cui l'apprendimento viene realizzato; fautore di un apprendimento accelerato da manipolazioni esterne (premi e rinforzi); sostenitore delle singole acquisizioni che servono, rispetto ai pensieri, i sogni, le emozioni che, a detta dei comportamentisti, sono ingannevoli.

Il 900 si chiude con l'idea di bambino costruttore e co-costruttore: lo sviluppo del soggetto è imprevedibile. Il bambino è creatore di competenze, di stimoli e risente delle diverse influenze ambientali. Non è detto che ci sia una linearità nel suo sviluppo, in quanto crescere è complesso e la magia della crescita sta nella sua imprevedibilità.

Il nido d'infanzia

Nido d'infanzia e non asilo nido: perché?
Il nido ha una storia: quali cambiamenti sono avvenuti negli anni?
Quale il significato di un nido-acquario che comunica con il fuori?
In che consiste la qualità di un servizio per la primissima infanzia?

Quando una madre e un padre decidono di portare il figlio al nido non è esclusivamente per necessità di un sostegno al lavoro familiare, anche se questa permane come una delle motivazioni principali. Nel genitore è cresciuta la consapevolezza che nel nido, rispetto alla casa, il bambino trova stimoli, spazi, oggetti adeguati a lui; vive in un luogo pensato, attrezzato, qualificato per il suo benessere fisico e psicologico.

Non asilo nido dei bambini e delle bambine, ma nido d'infanzia in cui le differenze di genere diventano una risorsa per la convivenza; partendo da una concezione di una identità del bambino unica e originale, protagonista di un fare che lo vede attore e non imitatore. Bambino con molteplici potenzialità, con cento linguaggi e altrettanti modi di comunicare. Nido in cui si ricostruiscono le fratellanze, le parentele e l'amicizia con i più grandi, in un'epoca in cui la famiglia è sempre più ristretta e sola al proprio interno; priva di quell'apporto generazionale che significa confronto e so-

Vorrei che i bambini e le bambine vivessero al nido non solo come preparazione alla vita, perché questo rischia di portare a una visione aziendale, basata sull'efficienza, sulla velocità e non sulla vera crescita e sulla formazione.

stegno. Nido pertanto come luogo d'incontro in cui l'affettività, la tenerezza e l'ascolto diventano stili di convivenza e di apprendimento. I bambini da 0 a 3 anni costruiscono percorsi di conoscenza e di scoperte in un periodo di notevoli trasformazioni, sostenuti da un adulto disponibile e attento a creare occasioni, spazi, incontri con i materiali. Nel nido si forma, giorno dopo giorno, "..una pelle psichica, una seconda pelle energetica fatta di scritti, immagini, materiali, oggetti, colori che rivela la presenza dei bambini anche in loro assenza…(da "Bambini, spazi, relazioni, metaprogetto di ambiente per l'infanzia" Reggio Children – Domus Academj Research Center).

La visibilità dei gesti e dei risultati è una componente indispensabile di un luogo che viene attraversato dai bambini, dagli educatori e dalle famiglie. "Ambiente in grado di documentare non solo i risultati, ma i processi di conoscenza e formazione, di narrare i percorsi didattici e i valori di riferimento." La documentazione rende visibile il tempo e la giornata, permettendo alla famiglia di venire a conoscenza delle tappe dello sviluppo del figlio o della figlia, degli apprendimenti quotidiani, delle routine che nel nido sono importanti.

La formazione e l'aggiornamento sono gli strumenti che forniscono alle educatrici idee, motivazioni e contenuti per il progetto di lavoro che è l'anima del nido e nasce dai bambini, dal loro contesto, dal come sono in grado di esprimere se stessi.

Il nido d'infanzia ha una storia da trasmettere, in quanto è riconosciuto dalla comunità come quello spazio che ha un nome, che è collocato in una certa zona, che ha una memoria e che è in grado di sostenere e valorizzare le individualità di ciascuno. Il nido accompagna la crescita dei bambini e delle loro famiglie consapevole che non esistono luoghi privilegiati per la cura e l'educazione dei bambini, ma solo spazi che si costruiscono insieme mentre il percorso avviene, con la partecipazione e l'attenzione di tutti. Il nido esprime così una dimensione relazionale ed estetica che rimanda continuamente ai protagonisti principali, "superficie riflet-

I bambini per crescere hanno bisogno della vicinanza dell'adulto, per stare bene hanno bisogno di persone attente ai loro bisogni. Se la famiglia affida parte delle sue responsabilità educative ai nidi questi devono avere dei punti di qualità molto forti.

tente" di una infanzia che nel nido sta bene e si sente rafforzata e rispettata nell'autonomia e nella libertà di sperimentare. Nel nido d'infanzia gli adulti si prendono cura dei bambini, nel senso che mettono in pratica una attitudine fondamentale alla disponibilità nei confronti dell'altro. Il valore della solidarietà si traduce in un impegno a comprendere e a prestare soccorso. La cura è la sollecitudine per un individuo, sorretta da una conoscenza della sua storia, delle sue esperienze e dei suoi bisogni.

Quale identità educativa ha il nido:

- un nido che accetta una molteplicità di saperi possibili a creare non una scienza definita ma comparata tra diverse culture;
- un nido in cui l'adulto sa trarre dall'osservazione indicazioni utili alla progettazione;
- un nido che ha il coraggio di creare una nuova immagine di sé e che impara a comprendere le strutture della conoscenza, avendo interesse più che per i risultati per i processi;
- un nido che pensa e in cui l'individualità e l'intersoggettività sono complementari;
- un nido che non crede alla separatezza, ma valorizza il dialogo e l'ascolto;
- un nido che inserisce la memoria nel proprio progetto come un contenuto che sa mettere in comunicazione i bambini, le famiglie, il territorio.

L'identità professionale

L'educatrice del nido è una professionista?
Lo stare con i bambini piccoli esige una qualità professionale particolare?
E' cambiato il ruolo e la formazione dell'educatrice?
Siamo abituati a valutare la nostra professione?

E' necessario uno sguardo al recente passato per cogliere i cambiamenti avvenuti in campo professionale, nel modo di pensare, di progettare, nell'utilizzare le conoscenze acquisite.

Io credo sia molto importante andare a recuperare che cosa dice di noi il nostro lavoro, non solo cosa ci dice dei bambini e delle loro famiglie.

Quale è stato il pensiero forte che ha motivato ripensamenti alla ricerca di nuovi strumenti? La COMPLESSITA' ha lanciato una sfida significativa nell'approccio alla conoscenza. Non solo la ragione, ma anche le emozioni, i sentimenti, la spiritualità influenzano la crescita e la indirizzano. Avvicinando le scienze dell'educazione alla letteratura, alla poesia, alla filosofia, all'arte.

Il bambino viene narrato, facendo uso di metafore, di linguaggi affettivi e passionali, senza paura del tempo. La complessità ha fornito una nuova idea di tempo dell'educazione.

La complessità ha una storia, non è una scoperta dell'ultima ora. Già J.Piaget ne faceva uso quando parlava di intrecci tra i livelli cognitivi e quelli dell'esperienza nell'evoluzione infantile. La complessità suggerisce tempi

diversi di apprendimento e allena l'educatore a porre su ogni questione molteplici domande. Il tempo educativo più che un cerchio definito è una freccia che attraversa contenuti, luoghi, persone: la complessità serve a fare diventare incerto quello che è certo per apprendere a leggere la realtà, senza barriere.

Pertanto per un educatore conoscere significa avere più punti di vista. Come osservatore è il soggetto e l'oggetto della conoscenza, si vede all'interno e dall'esterno e dà un senso a ciò che osserva. L'interpretazione che ne consegue lo trasforma in un equilibrista. Educare è una pratica universale nella quale entrano valori costruiti insieme agli altri, in un dialogo.

E pensare significa accettare una molteplicità di saperi possibili per creare non una scienza definita, ma comparata tra diverse culture.

Probabilmente il bambino è più abituato dell'adulto alla complessità, in quanto quest'ultimo cerca la riduzione e la specializzazione.

Occorre coraggio a intraprendere la strada della complessità, ma se questo avviene si definisce una nuova immagine di sé e si riescono a utilizzare nuovi modelli interpretativi. Si impara a comprendere come avviene la conoscenza, avendo maggiore interesse per i processi che per i risultati.

"Il mio lavoro consiste nel pensare" affermava G. Bateson e questo è un punto di partenza per gli adulti che stanno con i bambini.

Ciascuno si porta dentro una biografia educativa: come ci districhiamo tra quella che è una pedagogia appresa, voluta e sperimentata nei nidi e invece un vissuto personale legato a una pedagogia del premio-punizione?

A proposito dei propositi progettuali

(Dichiarazione d'intenti)

Che cosa sono i propositi progettuali?
A cosa servono?
Come aiutano la progettazione?
Da quali pensieri sono sostenuti?
Come e quanto riflettono l'identità del nido?

I propositi progettuali rappresentano lo sfondo entro il quale si sviluppano la didattica e i contenuti sui quali si intende procedere; sono la filosofia e le idee che sottendono il lavoro educativo.
Gli educatori si interrogano (preferibilmente in modo collegiale) rispetto al senso che attribuiscono allo stare al nido con i bambini e le bambine; riflettono su quale identità vogliono dare al loro lavoro. Si pongono domande:

- In una giornata al nido quale e quanto spazio ha la voce dei bambini?
- Quale accoglienza e attenzione dare a ciò che i bambini portano dentro al nido?
- Come osservarli, come creare contesti stimolanti, nell'ottica di adulti provocatori di idee e teorie?
- Di quale e quanta qualità necessita la relazione comunicativa con le famiglie?

- Quale rapporto tra gli adulti che la vorano nel nido per r ealizzare percorsi c omuni, con l'obiettiv o di c ostruire un ambient e acc ogliente in cui bambini e famiglie stiano bene?

Domande che mutano ogni anno e che possiedono un unic o denominatore comune: la qualità della convivenza nel nido.
I propositi progettuali rappresentano dei nuclei concettuali dai quali partono le intenzionalità; discussi e scritti, diventano una dichiarazione che riflette la sc elta degli adulti per l'anno che sta per iniziar e, partendo dalla conoscenza del contesto bambini e genitori. Sono i pensieri iniziali rivolti ai bambini, ai genitori; spazi e mat eriali entrano nelle dichiar azioni c ome parti integranti di un fare intelligente.
"I fedeli che si r ecano alla moschea di Amr, al Cairo, sanno bene che l'universo è racchiuso nell'interno di una delle colonne di pietra che circondano il c ortile centrale…nessuno, certo, può vederlo, ma chi acc osta l'orecchio alla superficie afferma di percepire, dopo un po', il suo incessante rumore…" (da "L'Aleph" di Jorge Luis Borges).
Un esempio di discussione possibile all'inizio d'anno che appunto contiene da subito il brusio di fondo che gli adulti att enti sanno cogliere, per rilanciarlo successivamente in pr ogetti più mir ati, potrebbe toccare questi ipotetici punti:

- Quali valori sottendono il processo educativo.
- Identità e individualità nell'acc oglienza del mattino (l'assemblea dei bambini più gr andi, come farli parlar e e r accontare); come e c on che stile abitare lo spazio sezione; quale documentazione.
- Identità e memoria: soffermarsi e r accontarsi, le st orie dei bambini e della loro nascita (con la collaborazione delle famiglie).
- Quali pubblicazioni ipotizzare
- Quali prodotti e come consegnarli alle famiglie.
- Quali e quanti incontri con i genitori.

- La continuità, come affrontarla; come raccontare i bambini alla scuola dell'infanzia.

Gli insegnanti riflettono e delineano alcune ipotesi intorno alle quali si muoveranno con i bambini e dalle quali nasceranno i futuri progetti.
L'adulto dichiara dei punti di riferimento intorno ai quali intesserà il lavoro quotidiano.
E ai propositi di inizio anno, l'insegnante fa riferimento nel costruire il progetto o i progetti che dovranno essere in sintonia con quanto dichiarato.
In sintesi, per evidenziare i punti della dichiarazione; occorre:

- Leggere l'esistente
- Evidenziare le scelte
- Discutere con il gruppo di lavoro
- Prospettare il percorso dell'anno e le eventuali metodologie
- Prospettare la tipologia documentativa
- Rilanciare alle famiglie pensieri e progetti per condividerli.

Ridare significato all'educazione del bambino piccolo

E' un obiettivo primario che ne racchiude tanti altri: punto di partenza dei Propositi progettuali
Che significa educare? Se non orientare e accompagnare ad una dimensione esistenziale che faccia da supporto agli apprendimenti, alle scelte e agli incontri? L'educazione è un patrimonio individuale e sociale che aiuta a affrontare esteticamente la vita, le relazioni e la conoscenza. E' un'offerta che i più grandi pongono ai più piccoli perché acquisiscano uno stile di vita, alla ricerca di una autonomia spirituale e morale che significa pensare con la propria testa. L'educazione è quindi uno strumento di libertà.
Vivere secondo criteri estetici e di bellezza significa valorizzare una dimensione armonica e serena nei rapporti; ricercare un equilibrio nel manifestare sentimenti ed emozioni; valorizzare gesti e atteggiamenti nella piccola quotidianità che collaborino alla condivisione più che alla con-

trapposizione.

L'avere smarrito la dimensione del bambino e della bambina bene educati, significa il più delle volte avere perso la dimensione dell'adulto bene educato.

L'educazione pertanto deve essere ricollocata al centro delle dichiarazioni progettuali per realizzare la qualità dell'istituzione che significa soprattutto la qualità del singolo individuo che si relaziona con gli altri. Infatti l'educazione si misura nel rapporto intersoggettivo: è l'incontro che verifica i risultati.

Nell'educazione e nella formazione contemporanee si evidenziano alcune sfide; ogni scelta è una sfida, un impegno, una fatica rispetto a quanto ci viene offerto dalle mode, dal mercato, dalle dimensioni di una globalità che tende a livellare piuttosto che fare emergere. Scegliere nel momento in cui si costruisce un progetto, è un gesto etico. Alcune direzioni sono necessarie per un educatore, quali:

- avere il coraggio del distacco dalle idee preconcette e banali;
- imparare a pensare con la mente, con il cuore, con il corpo nella sua integralità;
- costruirsi un'autonomia morale e intellettuale che significa libertà;
- scegliere ogni tanto di andare al contrario perché gli spaesamenti sono creazioni e allenamenti importanti per il futuro;
- apprendere a amare la qualità delle cose e non la loro semplificazione;
- amare la bellezza e l'armonia degli spazi e delle cose;
- allenarsi ad una visione poetica della vita e delle relazioni;
- costruire relazioni sentimentali e affettivamente significative dal punto di vista comunicativo;
- amare, apprezzare e costruire rapporti familiari positivi affinchè il domani sia rassicurante e non solitario;
- ricercare la conoscenza come risorsa e penetrare le cose per scoprire la loro vera essenza come dimensione di vita che ha senso di essere vissuta.

Il nido ha una propria identità educativa costituita più che da omogeneità da più punti di vista, perché educare è una pratica universale nella quale entrano valori costruiti in dialogo insieme agli altri.

La condivisione di scelte valoriali

I valori sono principi guida da tenere a mente e da sperimentare, perché si incominci a precisare in quale direzione debba procedere l'educare. Non corollari di astratte indicazioni quanto idee orientative per una educazione armoniosa.

Che cosa è un valore se non un principio prezioso che avvia, conduce, guida le azioni umane verso obiettivi autentici e duraturi? Ad ogni inizio c'è bisogno di una bussola orientativa per non disperdersi in un presente effimero che vanifica sentimenti, persone, relazioni nella confusa fretta dell'accadere.

Quali valori in un nido dell'infanzia:

- accoglienza
- ascolto
- condivisione
- cooperazione
- solidarietà
- continuità.

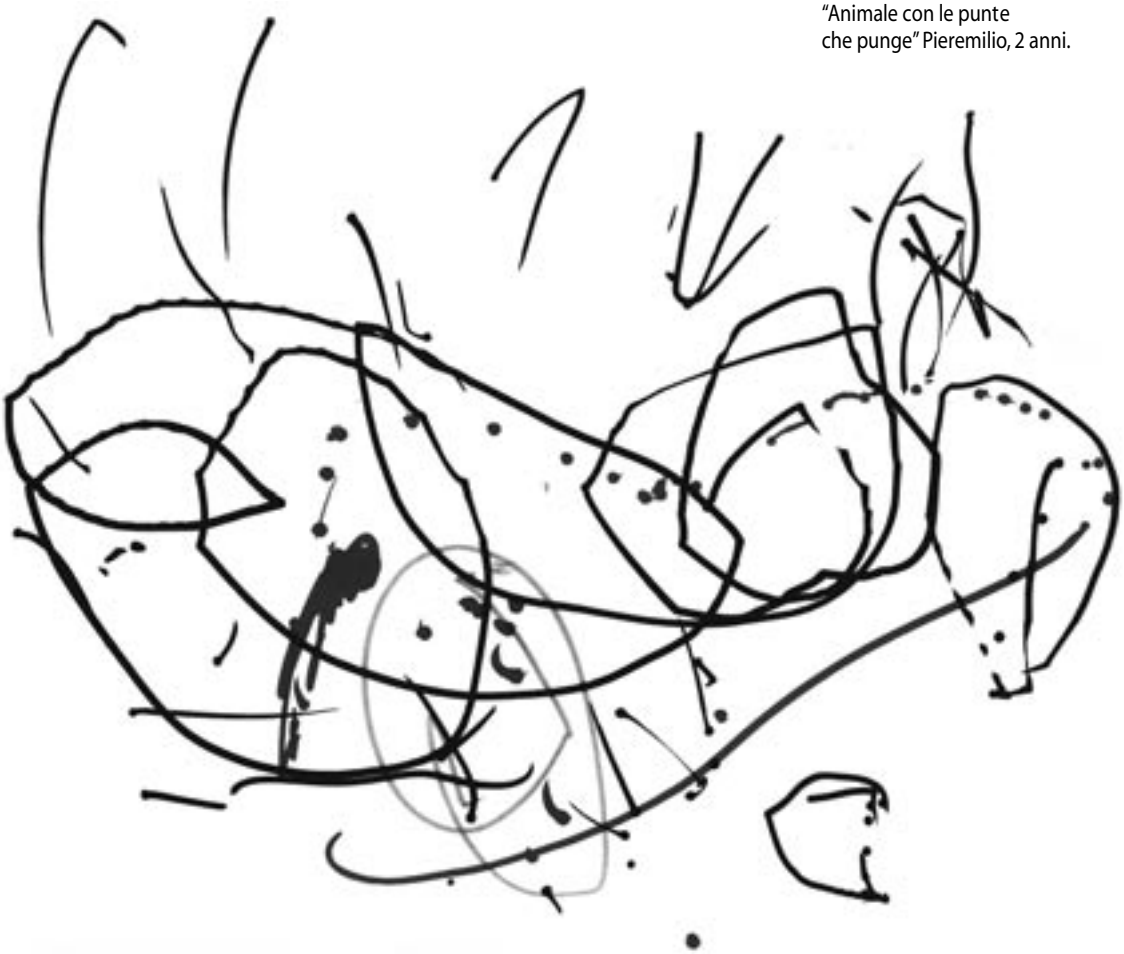
Per fare in modo che i valori diventino una pista sulla quale procedere, occorre che siano condivisi da un maggior numero di persone e di contesti, affinché diventino uno stile di vita. Il nido deve promuovere occasioni tra bambini, educatori e famiglie affinché tutti si esprimano e si mettano in gioco. L'educazione infatti non è un fatto privato in quanto assume valenze sociali e territoriali. Promuovere incontri significa lanciare ponti verso un futuro che deve essere sempre più largo e sconfinato affinché all'interno possano convivere differenze, punti di vista, opportunità.

Il nido diventa così un ambiente in cui si incontrano individui, saperi, spa-

zi, oggetti, memorie, idee, emozioni e sentimenti; è un nido che rispetta e si fa rispettare, che racconta e si fa raccontare. E' un luogo vivo in cui è piacevole sostare nei primi anni della crescita, così delicati.

I luoghi in cui il bambino vive sono luoghi diversi, allora cerchiamo di intrecciare i comportamenti, gli atteggiamenti, ciò che avviene in questi luoghi.

"Animale con le punte che punge" Pieremilio, 2 anni.



Dal piano di lavoro alla programmazione e alla progettazione

Intorno agli anni 70 (nel 1971 vennero istituiti i nidi), l'insegnante redigeva un piano di lavoro, anticipatamente, prima che i bambini frequentassero. Era un modo di pensare la professione come dimensione nella quale riconoscersi sia a livello individuale che sociale.

Le idee venivano organizzate preventivamente; l'insegnante si impegnava personalmente a costruire una traccia di lavoro. I contenuti del piano di lavoro, in genere annuale, tenevano conto dello scorrere periodico delle stagioni; in questa scansione gesti e contenuti trovavano una loro collocazione. L'insegnante scriveva e agiva, non lasciando nulla al caso (non alla casualità che contiene una accezione positiva). L'aspetto discutibile era l'omologazione dei bambini che significava, nella maggior parte dei casi, non conoscenza della loro individualità e del contesto. Il piano di lavoro connotava una professionalità e costituiva un motivo di merito. Il bambino veniva guidato da un insegnante che indirizzava e decidev a, imponendo scelte che rispondevano esclusivamente alle esigenze adulte.

In questa cornice di riferimento storico alcuni educatori iniziarono a staccarsi dallo sfondo piatto e poco significativo di un tale modo di agire nella scuola. Figure eccezionali che divennero punti di riferimento all'interno di una scuola che questi maestri volevano educativa e formatrice più che scuola di istruzione: Don Milani, Mario Lodi, maestri di una didattica in cui bambini e ragazzi erano protagonisti. Per Don Milani sapere e ragionare con la propria testa sono le motivazioni per emanciparsi dalla miseria culturale di provenienza. Per Mario Lodi immaginazione e creatività costituiscono la vera essenza educativa.

E d'altra parte il movimento del '68 aveva messo in discussione l'autorità, valorizzando la fantasia, la creatività e i sentimenti come sfida generatrice di altre sfide.

Nello stesso periodo, tra il '70 e l'80, il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), operante soprattutto nella scuola dell'obbligo , iniziò ad allargarsi anche alla scuola 0-6, mettendo in discussione didattiche e metodi e introducendone dei nuovi, come il giornale di classe creato dai bambini. Si iniziava ad avere attenzione per la narrazione di un sé collocato in un preciso contesto sociale.

Il passaggio dal piano di lavoro alla programmazione costituì pertanto una piccola rivoluzione nei confronti di una metodologia che procedeva in modo abitudinario, soprattutto nelle scuole dei bambini piccoli. La programmazione, parola non coniata in campo pedagogico, quanto mediata dal mondo economico, abituato a fare quadrare i conti e a non perdere nulla lungo la strada, creò inizialmente spaesamento. Occorreva modificare atteggiamenti, convinzioni e idee rassicuranti più per l'adulto che per il bambino.

La programmazione prendeva avvio da una lettura del contesto, dalla tipologia di bambini e di famiglie. Letti i bisogni e le peculiarità dei bambini iscritti e delle loro famiglie, si definivano gli obiettivi dell'anno. Il collettivo degli insegnanti partecipava alla stesura; in seguito nascevano i contenuti del mese da proporre ai bambini. La verifica periodica era un'esigenza.

Per un certo periodo, la programmazione venne definita anche con la partecipazione dei genitori, coinvolti ad esprimersi attivamente. Successivamente, le insegnanti divennero le figure primarie della programmazione che le famiglie avevano il diritto di conoscere. Molteplici le discussioni di gruppo, convinti che il confronto fa progredire. Alcuni aspetti problematici costituirono la motivazione all'ulteriore cambiamento.

Se da un lato, sul piano pedagogico e culturale, si valorizzava il patrimonio individuale del bambino, dall'altro la pratica quotidiana evidenziava la rigidità programmatoria, una sorta di binario nel quale si entrava per arrivare, a tutti i costi, a realizzare gli obiettivi prescelti. E ci si chiedeva: dove si collocano le domande dei bambini? I loro interessi, le loro storie personali? Pur di realizzare quanto stabilito, l'insegnante li abbandonava lungo la strada.

Quanti incontri, quante discussioni per comprendere che educare, apprendere a stare bene in un luogo, più che di un binario obbligato, necessitava di un grande albero, come metafora della conoscenza!

Il progetto è infatti un albero, i cui rami prendono varie direzioni partendo da un tronco che è una base sicura e rassicurante.

Il progetto è qualcosa di fluttuante e flessibile perché è agito dal nido nella sua complessità. Quindi non un progetto lineare ma ramificato, sfaccettato.

Il progetto è un fare che esige un tempo più ristretto, non un anno, ma un giorno, una settimana, un mese; racconta il bambino attraverso piccole sequenze che indicano i saperi, le parole e le rappresentazioni sul mondo.

Il progetto è il tempo del bambino che incontra gli altri bambini, gli adulti, gli spazi e i materiali; non c'è nulla di certo, perché il progetto può essere modificato dal bambino.

Progettare significa dare voce a un bambino protagonista e a una famiglia partecipe con la consapevolezza che lungo il cammino è possibile anche cambiare strada.

Dai Propositi progettuali 2003 del Gruppo provinciale Coordinatori pedagogici dei nidi di Piacenza:

"L'esigenza di dichiarare intenzioni e pensieri, per fissare una memoria culturale di un percorso di formazione, si è manifestata con forza da par-

te del gruppo di lavoro. Per costruire nel tempo un punto di partenza comune, un linguaggio in sintonia, pur comprendendo le diversità dei presenti tra i partecipanti. In questo modo si costruisce un'identità professionale dentro alcuni punti di riferimento che permettono orientamenti e certezze per una sempre maggiore qualità dei luoghi ove i bambini, le famiglie e gli educatori vivono quotidianamente.

I Propositi progettuali costituiscono delle piste concettuali sui quali organizzare progetti, osservazioni e tutto quel lavoro giornaliero che vive all'interno dei nidi…….Il bambino è una persona a tutti gli effetti, solo più piccola. Non è facile definire l'idea di bambino , solo attraverso la ricerca possiamo sperimentare chi è; infatti educare non significa dare risposte ma è attraverso la domanda che possiamo avvicinarci alla sua complessità….è attraverso l'osservazione che lo scopriamo nelle sue diversità e complessità e non attraverso ciò che pensiamo ci assomigli…….l'adulto che crea progetti riflette, si sofferma, attribuisce senso al proprio lavoro….è un educatore che pone domande, che provoca….

La scuola "tragica" è chiusa, non aperta alla complessità.

La scuola "epica" è la scuola delle domande, delle curiosità e delle provocazioni che generano creatività. Il nido è un luogo di ricerca-azione attraverso le scoperte quotidiane dei bambini e le rielaborazioni degli adulti…..nido che si promuove, si collega con il territorio e la città, inserito in una rete di continuità e che si fa conoscere attraverso la documentazione."

Progettare al nido?

E' un dovere professionale quello di lavorare per progetti?
Anche nel nido d'infanzia?
Chi verifica e valuta la qualità del progetto?

Un progetto coinvolge o tutti i bambini di una sezione o un piccolo gruppo.
Lavorare per progetti è un approccio che crede in un bambino protagonista dell'esperienza: mai da solo, in genere, sempre in relazione (con i coetanei, con l'adulto, con l'ambiente e i materiali). Bambino che allena la mente, utilizzando diversi linguaggi, quelli del corpo, delle emozioni e della creatività.
Verso i 2 o 3 anni, quando il linguaggio verbale si evolve, i bambini formulano domande su quanto accade intorno a loro. L'adulto li sollecita, ampliando il desiderio di interrogarsi e di sapere.
Il progetto è l'anima di una pedagogia dell'interesse e della relazione che, fin dal secolo precedente aveva preso avvio nella scuola attiva; è un promotore di quella ricerca che nasce nel nido come riflessione e valutazio-

ne in itinere, non dei prodotti quanto dei processi che il bambino mette in atto per conoscere. E' uno stile educativo che rispetta l'infanzia, partendo dal presupposto che i bambini intervengono attivamente nei loro processi di apprendimento.
I contenuti, in molteplici occasioni nati dall'osservazione o dai discorsi dei bambini, coinvolgono adulti e bambini per tempi brevi: una settimana o un mese. Una microstoria vive il tempo di alcune ore, di una giornata.
Da dove partire nella costruzione del progetto e quali domande si pongono le insegnanti per avviare una delle probabili piste? Occorre partire da una discussione nel gruppo capace di formulare ipotesi e rilanci attraverso le prime interpretazioni dei bambini.
E' necessario porsi interrogativi simili ai seguenti:

- Da dove inizia un progetto?
- Come si scelgono i contenuti?
- Chi li propone?
- Come questo progetto si connette con gli altri progetti?
- Quale tipo di ricerca a-priori mettono in atto le insegnanti per realizzare il progetto?
- Con quali prime ipotesi gli adulti supportano le idee, i gesti, le situazioni nate dai bambini?
- Con chi avviene il confronto?
- Quali tipologie osservative sono possibili?
- Quali documentazioni?
- Con quanti bambini si porta avanti il progetto?
- Da dove si inizia? (da una osservazione? Da una conversazione? Da una indagine grafica?)
- Come si restituisce ai bambini il valore dei loro processi di apprendimento?

L'educatore si pone delle domande nel momento in cui entra in sinergia con il bambino. A queste domande generative seguono i progetti educativi che si animano all'interno delle variabili che nascono dall'incontro con i bambini.

Il progetto si evolve in una processualità in cui l'adulto sostiene e spinge in avanti gli interessi dei bambini. Successivamente la valutazione (e l'autovalutazione) è in grado di rilanciare i risultati raggiunti.

Traccia di un possibile approccio progettuale

- Lettura e riflessioni sul contesto: a chi si rivolge il progetto, bambini e famiglie, approfondimenti, bisogni, i linguaggi dei bambini, provenienze e culture.
- Obiettivi e pensieri: propositi progettuali, quali riferimenti.
- Costruzione di un percorso: scenari possibili, ipotesi, processualità.
- Metodologie di lavoro: grande o piccolo gruppo.
- Tempi del progetto
- Strumenti a sostegno del progetto: dall'osservazione mirata a altri strumenti di monitoraggio.
- Visibilità: documentazione a parete, altri tipi di documentazione.
- Destinatari della documentazione: coinvolgere genitori e altri insegnanti, documentare per i bambini.
- Scritture che sorreggono il progetto: condivisione del progetto di sezione con la collega di sezione,
- Scritture giornaliere e settimanali che informano i genitori dello stare con i bambini,
- Scritture osservative,
- Verifiche periodiche.
- Valutazioni e autovalutazione del progetto: eventuali cambiamenti,
- Rilanci progettuali.

La riflessione intorno a questo schema ci ha consentito di separare meglio i diversi piani in cui si articola un progetto; ci ha consentito di chiarire le procedure.

I tempi della progettazione

Se il tempo è una categoria valoriale, come rispettarlo?
La sistematicità del progettare ha bisogno
di un percorso pensato?
Tempo e libertà di progettare come si coniugano?
Il tempo come costrizione o orientamento?

Il tempo dell'anno scolastico inizia molto prima, alla fine di quello precedente per poter prevedere quanto avverrà successivamente.
E' necessaria una scala orientativa, utile per non disperdere passaggi preziosi e per garantire sistematicità ai progetti.

GIUGNO

- Incontro con i nuovi genitori (merenda, assemblea, colloqui).
- Consegna delle pubblicazioni.
- Giornata pedagogica di chiusura.
- Valutazione delle esigenze formative del personale.

LUGLIO

- Rilancio progettuale per l'anno successivo e inizio discussione Propositi progettuali.
- Definizione tipologia ambientamento, orario frontale e non, di tutte le sezioni.

• Formazione delle sezioni, abbinamento insegnanti.

SETTEMBRE

• Prima assemblea di apertura dell'anno scolastico.
• Suddivisione dei compiti interni alla struttura.
• Suddivisione e presentazione monte-ore.
• Calendarizzazione degli incontri di sezione.
• Calendarizzazione degli incontri col consiglio di gestione.

OTTOBRE

• Primo incontro di sezione (entro la prima decade per chi è già stato ambientato). Osservazione e verifica dell'ambientamento e documentazione relativa.
• Inizio stesura dei propositi progettuali.
• Calendarizzazione della progettualità mensile.

NOVEMBRE

• Definizione del progetto mensile e relativa documentazione.
• Primo consiglio di gestione e formazione commissioni di lavoro.
• Consegna dei Propositi progettuali.

DICEMBRE

• Definizione del progetto mensile e relativa documentazione.
• Discussione dei valori del Natale e connessioni al progetto del nido.
• Valutazione delle pubblicazioni natalizie per le famiglie.

GENNAIO

• Definizione del progetto mensile e relativa documentazione.
• Condivisione di una griglia osservativa per i bambini piccoli.
• Costruzione di sonde con i bambini più grandi (connesse al progetto).
• Inizio di un progetto di continuità da condividere con la scuola dell'infanzia.

FEBBRAIO

- Definizione del progetto mensile e relativa documentazione.
- Secondo consiglio di gestione , definizione degli incontri tematici per i genitori.
- Lettura e verifica delle osservazioni e delle sonde e possibili rilanci.
- Secondo incontro di sezione.
- Prime ipotesi sulle pubblicazioni da farsi.

MARZO

- Definizione del progetto mensile e relativa documentazione.
- Possibili rilanci progettuali.
- Riflessione e verifica della documentazione esistente e possibili modifiche.
- Riflessioni sulle documentazioni negli spazi comuni.

APRILE

- Definizione del progetto mensile e relativa documentazione.
- Rilettura e valutazione del percorso progettuale.
- Valutazione dei materiali dei bambini da distribuire alle famiglie.

MAGGIO

- Definizione del progetto mensile e relativa documentazione.
- Terzo incontro di sezione.
- Terzo incontro del consiglio di gestione.
- Incontro con le insegnanti della scuola per il passaggio dei bambini.

Possibili eventi trasversali all'anno scolastico

- Accoglienza e progettazione del lavoro con bambini diversamente abili e bambini con risorse diverse.
- Realizzazione di momenti culturali con i genitori e serate di lavoro.
- Partecipazione delle insegnanti alla formazione permanente.
- Feste e momenti di intrattenimento.
- Accoglienza tirocinanti.
- Incontri istituzionali.

Documentazione e qualità

Esistono diverse tipologie documentative: la scelta va discussa?
Documentazioni di prodotti o di processi?
Come coinvolgere i genitori a comprendere la documentazione?

Nelle molteplici relazioni che i bambini vivono al nido succedono eventi straordinari: scambi, incontri, contrapposizioni, affettività che accompagnano l'esperienza della crescita.

Il lavoro di registrazione e di documentazione è indispensabile per prendere coscienza del nostro lavoro, per verificarlo e correggerlo.

I bambini conoscono e sperimentano attraverso una ricerca che procede con prove, errori, con salti in avanti, pause e silenzi. L'avvicinamento al mondo, nei primi anni, avviene con celerità e sorprende l'adulto per le competenze che il bambino mette in gioco.

Nel nido d'infanzia i bambini costruiscono teorie purchè l'ambiente, ricco di sollecitazioni, li stimoli a organizzare la conoscenza: questo succede nelle sezioni, negli angoli strutturati, nei corridoi, nella piazza, in tutti i luoghi in cui i bambini consolidano apprendimenti e azioni.

Prima non restava memoria di come si era da piccoli. Tutto era affidato ai ricordi personali e ai racconti dei familiari. Oggi è anche grazie al nido che, con diari, osservazioni, raccolte di disegni, i bambini possono crescere accompagnati da più ricordi della propria infanzia.

Guai se gli adulti che stanno con i bambini non documentassero tutta questa ricchezza! Verrebbe meno gran parte dei passaggi che aiutano a comprendere le tappe evolutive; si toglierebbe ai bambini la memoria del loro agire. Sarebbero prive di voce le parole; sarebbero inesistenti gli spostamenti cognitivo- affettivi che avvengono tra coetanei.

Il nido perderebbe la propria memoria relazionale che, al contrario, deve

rendersi visibile e leggibile dai bambini, dagli educatori e dai genitori.
La documentazione è lo strumento comunicativo indispensabile a ricordare ed evidenziare i processi che si realizzano nel nido d'infanzia: permette agli insegnanti di valutare il loro operato, didattico e metodologico, mentre il percorso si sviluppa. Solo così si riescono a strutturare progetti sempre più rispondenti ai bisogni dei bambini e a definire spazi sempre più idonei.
Alcune parole chiave determinano e motivano la documentazione, quali:

- Visibilità
- Memoria
- Interpretazione
- Significatività
- Comunicazione
- Trasparenza
- Valutazione
- Partecipazione
- Democrazia

Sono concetti che ne sollecitano altri; che aprono domande; che pongono interrogativi. Perché si documenta? A chi serve la documentazione? Quale deve essere la qualità dei documenti? Quali strumenti supportano la documentazione? Quali le tipologie documentative?
La documentazione rende visibile il lavoro dei piccini e dei grandi; per rafforzare la memoria; per riflettere sul lavoro che viene condotto quotidianamente; per verificare a posteriori se quanto è stato fatto è valido o ha bisogno di alcune modificazioni; per comunicare con chi ci sta attorno; per fare comprendere che cosa è il nido e che cosa avviene all'interno; perché il nido sia un acquario trasparente e significativo. Si documenta insomma per fare partecipare chi è vicino al bambino e ha il diritto di sapere.
La qualità documentativa è uno degli elementi che sostiene la democraticità di un nido che si apre e si lascia interpretare; qualità che si caratte-

Attraverso la documentazione rivolta alle famiglie dovremmo fare capire ai genitori come "lavora" il bambino al nido, quali sono i sui ritmi, le sue parole e gli scambi che mette in atto.

rizza attraverso la chiarezza comunicativa, la semplicità e la linearità del messaggio; attraverso una riflessione continua sul modo di comunicare i processi e non i prodotti dell'apprendere; qualità che valorizza le sequenze, i passaggi, gli spazi bianchi, le parole e i silenzi.

Ogni documentazione deve essere pensata in relazione allo spazio specifico e al suo destinatario. In ogni centro di interesse dovrebbe esserci una documentazione apposita.

Il bambino ha bisogno della documentazione per riflettersi in essa e allenare la memoria; per arricchire e stimolare le sue capacità interpretative; per rileggere i pensieri e coglierne le strutture interiori; per aumentare la fiducia in sé nell'osservare quanto l'adulto lo valorizza; per lasciare tracce agli altri della sua crescita.

Le insegnanti, grazie alla documentazione, danno sistematicità al lavoro; pensano e verificano la realizzazione dei progetti; rafforzano lo stile dei pensieri sempre meno banali e sempre più intenzionali; evidenziano la complessità dello stare con i bambini; apprendono come comunicare la bellezza e la forma dei contenuti che affiorano dalle relazioni; rivelano il rispetto del bambino, valorizzando tutto quanto lui fa.

Non bastano le parole per narrare come si lavora e come si sta con i bambini. Le parole non lasciano segni, non lasciano tracce né memoria sufficiente.

I genitori apprezzano la documentazione e la richiedono, come uno dei modi per non perdere la ricchezza dei figli, allorchè abitano altri ambienti; apprendono a capire quanto l'infanzia sia un periodo di grande potenzialità e quanto il bambino sia forte e intelligente.[31]

La documentazione al nido rende partecipe le altre istituzioni e il territorio, narrando le competenze infantili affinchè il nido diventi una risorsa del presente e del futuro.

La documentazione esige una riflessione periodica e degli aggiustamenti eventuali che dipendono dal che cosa si vuole evidenziare, quali microstorie fare conoscere, quali e quanti prodotti esporre, come mettere in luce le routines della giornata o le speciali occasioni che il nido offre ai bambini: la documentazione valorizza la quotidianità. Pertanto occorre riflettere su quella di sezione, ma anche su quella relativa agli spazi comuni: l'ingresso, il corridoio, il bagno, la piazza, l'atelier ecc.

Alla documentazione a parete (il pannello) si aggiungono altre tipologie documentative quali: la carta d'identità del nido, il quaderno del giorno

(un diario della memoria quotidiana, leggibile dai genitori), il quaderno dei genitori (sul quale i genitori possono scrivere, raccontare, disegnare, portandolo anche a casa per poi restituirlo ai bambini del nido), la pubblicazione, relativa al progetto, da donare ai genitori.
Per fare ciò, sono necessari alcuni strumenti: il computer, la macchina fotografica, il proiettore per le diapositive, il registratore, la telecamera.
"La documentazione delle discussioni, delle "mosse" compiute, dei progetti e dei lavori dei bambini è compito dello staff educativo: un compito gratificante, che comporta un lavoro continuo e continue sfide. Gli insegnanti hanno messo a punto elaborati sistemi per registrare esattamente ciò che accade: l'obiettivo è di farlo con tale chiarezza da rendere possibile l'interpretazione successiva degli eventi da parte di tutti coloro che si interessano al lavoro dei bambini e ai progressi collettivi. Perciò la documentazione è affidata non solo a carta e penna, ma spesso anche a fotografie e a cassette audio e video. A volte si ha l'impressione di una documentazione eccessiva che nessuno sarà mai in grado di valutare integralmente. Ma la registrazione del lavoro- anche quella di una videocamera perennemente in funzione- deve essere la più ampia possibile, giacchè nessuno può dire in anticipo quale parola, disegno o momento si rivelerà decisivo per la conoscenza dei bambini, per il lavoro dei docenti o per il chiarimento di un fenomeno problematico. Come il fotografo deve continuare a riprendere la scena per non rischiare di perdere il passaggio cruciale, così l'insegnante responsabile della documentazione deve cercare di essere esaustivo per non rischiare di lasciarsi sfuggire la parola o il gesto rivelatore."
Howard Gardner (da I Propositi progettuali dell'Equipe pedagogica Bassa reggiana).

L'osservazione

Osservare è qualcosa di più di guardare?
Le eventuali difficoltà osservative dipendono dall'atteggiamento mentale dell'insegnante o dall'organizzazione?
Quante osservazioni sono possibili in un anno scolastico?

Il processo di conoscenza che i bambini mettono in atto nel contesto di vita non avviene in modo lineare e prevedibile; molto dipende dalla tipologia relazionale, dagli incontri occasionali, dalle opportunità che l'ambiente offre.
Apprendere è un processo tortuoso, imprevedibile e affascinante nel suo genere.
Nella complessità di questo accadere, l'adulto assume sempre più il ruolo di animatore e osservatore; un adulto responsabile e competente che sa mettere in gioco le sue previsioni e e le sue ipotesi sul come il bambino sperimenta, si interroga, scopre.
L'osservazione è, in riferimento alle teorie socio-costruttiviste, un modo per conoscere il bambino, mettendosi in ascolto con un atteggiamento di chi non possiede certezze (in campo educativo è importante il dubbio),

ma si allena a conoscere facendo suoi diversi punti di vista: quelli dei bambini, dello spazio, della famiglia, degli altri insegnanti.
Osservare significa interpretare, in quanto il soggetto sceglie il campo di osservazione, si pone in un'ottica di coattore della relazione educativa, in modo responsabile e con uno stato d'animo disponibile a capire.
L'insegnante osserva per conoscere e progettare di conseguenza, partendo dai bambini che sono i soggetti portanti del progetto; per cogliere quelle freschezze e unicità che altrimenti sfuggirebbero a uno sguardo non intenzionale. Il punto di vista altro assume così legittimità.
Nei nuovi "Orientamenti delle attività educative per la scuola materna statale" l'osservazione "è uno strumento essenziale per condurre la verifica della validità e della adeguatezza del processo educativo". Più avanti si afferma che l'osservazione può essere considerata "tecnico scientifica" se è indirizzata alla realizzazione di obiettivi di ricerca, se è programmata sistematicamente, se adotta un metodo coerente di registrazione, rispetto alla validità, alla fedeltà, alla precisione. L'osservatore si serve di un linguaggio analitico e descrittivo.

Generalmente il coordinatore non lavora direttamente con i bambini e spesso le questioni organizzative occupano la maggior parte del suo tempo. Allora può rivestire il ruolo di osservatore, dare vita a osservazioni congiunte con le educatrici, cercando di scoprire quali emozioni risuonino dentro di loro.

L'osservazione ingenua, al contrario, vede una realtà fisica che non è detto sia così; crede di conoscere l'individuo e utilizza un linguaggio sintetico e valutativo.
L'osservazione da ingenua deve diventare sempre più competente e critica. Quest'ultima offre più stimoli di conoscenza e rispetta la persona osservata.
Le origini dell'osservazione in educazione sono da ricercarsi nell'ambito clinico, psicanalitico e eco-sistemico.
Freud afferma che l'osservazione è utile e complementare all'analisi; deve avvenire in un ambiente naturale e con un osservatore coinvolto ma distaccato che registra su un protocollo, in seguito discusso da un supervisore.
Le teorie osservative di Piaget partono da una osservazione sperimentale indispensabile per descrivere le tappe dello sviluppo cognitivo. L'osserva-

tore non utilizza dati statistici, ma interpreta, è competente e partecipante all'osservazione.

Anche l'etologia si serve di strumenti osservativi per comparare comportamenti animali e umani; l'osservatore è estraneo e distaccato.

Le teorie eco-sistemiche fanno riferimento alla capacità di decentrare il personale punto di vista e leggono la realtà come costruzione soggettiva dell'osservatore e dell'osservato.

Entrare in sezione come coordinatore non mi risulta facile, io lo faccio da un po' di tempo ma ancora non ho trovato delle modalità nelle quali mi sento sicura.

Che cosa l'insegnante osserva? Si possono formulare ipotesi, ma occorre che il focus osservativo sia circoscritto e in coerenza con il progetto: un focus chiaro, condiviso collegialmente, che coglie sia eventi occasionali che spontanei.

Quale metodologia osservativa? Quali i tempi dell'osservazione? Un unico osservatore per l'intera rilevazione? E' significativo ripetere l'osservazione a distanza? Quali strumenti di registrazione utilizzare? (tracce, griglie, appunti, resoconto scritto o annotazioni, riprese video, foto, diapositive, segni e prodotti dei bambini).[27]

Una traccia per progettare una situazione di osservazione potrebbe essere:

- Scelta del focus osservativo
- Il perché della scelta
- Pensieri relativi al contesto:
  a quale progetto fare riferimento
  in quale spazio-angolo-zona si ipotizza lo scenario osservativo
  come si predispone lo spazio
  quali materiali sono a disposizione
  quanti bambini coinvolgere (criteri di scelta)
  quanti adulti
- Ruolo dell'adulto: distaccato o partecipante
- Tecniche e strumenti osservativi

Le modalità documentativ e che r accolgono le osser vazioni sono sc elte dall'insegnante, nell'ottica di farle diventare patrimonio professionale, ma anche risorsa negli inc ontri con i genit ori, per narrare i bambini e le lor o storie.

"I punti dentro al sole", Filippo, 2 anni.

Lo spazio

Lo spazio nido quali pensieri e punti di vista esprime?
Che idea di bambino e di adulto rivela?
Lo spazio esprime un valore simbolico?
Uno spazio non pensato come luogo di incontri e di opportunità, di quali esperienze depriva il bambino?
I bambini e gli adulti hanno diritto a uno spazio che li rappresenti?

Lo spazio dovrebbe comunicare all'esterno il rispetto della complessità e la riflessione sulla ricchezza del bambino.

Lo spazio nido esprime sempre le idee, i valori e le scelte di chi lo abita. Elementi costitutivi sono in verità la razionalità ma anche "la capacità di convivenza simpatetica, la qualificazione alta delle sue funzioni e delle sue forme, la sua forza animatrice di spazi di relazione, di opzionalità e di situazioni emozionali e conoscitive generatrici di benessere e sicurezza." (Loris Malaguzzi da "I cento linguaggi dei bambini")
Il valore dell'ascolto si misura e matura nel nido; dà all'accoglienza la consistenza di una reciprocità che costruisce relazioni che, per realizzarsi, hanno bisogno di spazi adeguati e strutturati: i bambini tra loro sono liberi di scegliere e gli adulti trovano all'interno motivazioni. Nel nido c'è una ricchezza aperta in cui l'altro si addentra. Lo spazio viene attraversato dalle voci e dalle parole che formano una barriera difensiva, rispetto a quello che succede al di là.

Lo spazio è una categoria astratta e concettuale che diventa ambiente allorchè al proprio interno si intrecciano i linguaggi della convivenza e degli incontri che lo contaminano e lo rendono piacevole: quando riflette, come "una specie di acquario" l'identità e la complessità di coloro che lo percorrono e lo vivono; quando si trasforma in un sistema di interazioni, di scambi e di comunicazioni tra i bambini, gli insegnanti, i genitori.
"Lo spazio ha un suo linguaggio e un suo codice" (Hall) che rafforzano nel nido i valori della convivenza e del benessere, dell'educabilità e della affettività.

"Piazza" può essere il nuovo termine con cui rinominare gli spazi ampi condivisi da più sezioni: nel termine piazza è centrale l'idea della relazione tra bambini, diventa luogo di incontro tra diverse età, non un luogo di scatenamenti ma un luogo di organizzazione di giochi. La piazza è pensata con diversi centri di interess

Il nido è un luogo in cui avvengono dialoghi, ma anche incontri con se stessi; in cui nascono amicizie e conferme dei propri limiti e delle personali possibilità. Lo stile e l'organizzazione spaziale debbono permettere lo scorrere delle esperienze e contenere gesti e emozioni; favorire libertà di scelte e scoperte di risorse nello stesso tempo in cui i bambini costruiscono la loro identità sociale nell'incontro con l'altro.

Creare spazi "a misura di bambino" significa anche prevedere angoli più racchiusi dove il piccolo gruppo lavora, e dove anche il bambino da solo può trovare un momento di intimità.

Lo spazio nido per tanto va pensato, progettato e modificato, perché diventi un'opportunità per i bambini, capace di esprimere le qualità progettuali di fondo; per non creare divari tra le teorie dichiarate e le quotidianità, tra i pensieri sostenuti e l'organizzazione degli ambienti.

Sono d'accordo; un buon educatore deve saper creare uno spazio funzionale alle scoperte del bambino che favorisca le sue relazioni con i materiali, i coetanei e con gli adulti.

Il bambino è un costruttore delle proprie esperienze? L'ambiente in cui il bambino sperimenta deve essere all'altezza delle sue competenze, come terreno di apprendimenti, di affettività e di alleanze in cui i bambini, in certi momenti, sappiano autogestirsi, autoregolarsi grazie alle opportunità di ricerca e scoperta che lo spazio offre.
Un ambiente flessibile e osmotico? Capace di trasformazioni e interscambi in relazione alla celerità dei processi evolutivi dei bambini.
Un ambiente articolato e suddiviso? Strutturato in centri di interesse in modo da rispondere alla complessità e alle esigenze dei singoli bambini; aperto e dinamico (il salone - piazza), appartato e soffice (l'angolo morbido), colloquiale e partecipato (spazio genitori). Lo spazio non è mai neutro. Quali valori rispecchia quello del nido d'infanzia?

Io trovo molto difficile dare piena realizzazione a questi obiettivi se penso ai limiti strutturali o economici con i quali ci dobbiamo confrontare.

I valori della soggettività e della solidarietà, della collaborazione e dell'ascolto, dell'accoglienza e del dialogo.

Quali significati riflette l'architettura del nido? Allorchè esprime "la fitta trama di connessioni fatta di forme, materiali, colori, paesaggi luminosi, strutture soft (suoni, microclima, luce) in dialogo con i diversi soggetti. Oppure presta "attenzione a tutte le sollecitazioni sensoriali nella realizzazione della struttura educativa: i pavimenti, i muri, i soffitti, i colori, le luci, elementi importanti per dare identità ai luoghi e per produrre variazioni percettive".

(da I propositi progettuali dell'Equipe pedagogica Bassa Reggiana)

Il nido deve inoltre prevedere un ambiente che sappia accogliere e sostenere il dialogo tra insegnanti e tra questi e i genitori. Di conseguenza uno spazio che dà visibilità di quanto in esso accade e valorizza la memoria della propria storia attraverso le tracce dei passaggi e degli eventi.

Ragno con la bocca grande
e i riccioli, Filippo, 2 anni.

Conversare con i genitori

Le insegnanti credono nella partecipazione delle famiglie?
Come rileggere la partecipazione di oggi rispetto a quella del passato?
Il consiglio di gestione ha una sua identità, quale?

La famiglia è un nucleo sociale forte, caratterizzato, in questi ultimi anni, da continui processi adattivi-evolutivi che ci consegnano un'immagine di famiglia in movimento. Molteplici sono i fattori che determinano i cambiamenti e le trasformazioni nel ciclo della vita familiare: i ruoli maschile e femminile, i compiti genitoriali ed educativi, l'organizzazione del tempo casa-lavoro, i rapporti con la famiglia d'origine. Le dinamiche, i diversi problemi (ad esempio l'incontro con le famiglie di altre culture), le attese, gli atteggiamenti delle nuove famiglie richiedono di andare a precisare tempi, spazi partecipativi, strumenti per ridefinire altri luoghi di "ascolto partecipato".

Occorre quindi attivare osservatori più vicini ai problemi e agli aspetti della vita quotidiana di queste nuove interlocutorietà e più rispettosi della differenza soggettiva e di genere, per andare gli uni verso gli altri, costruendo insieme una dimensione e un contesto di relazionalità attiva e affettuosa.

Come coordinatore lavoro in un certo modo, perché credo in determinati valori. A volte però incontro famiglie che non condividono i miei stessi ideali allora mi chiedo come mi dovrei porre nei loro confronti.

Le risorse messe in campo dal nido d'infanzia si configurano come opportunità per il gruppo familiare in ogni fase del suo ciclo di vita al fine di rendere più agevoli i suoi compiti educativi. Avviare quindi una riflessione sui sistemi sociali, sui processi familiari può consentire di comprendere meglio e di mettere a fuoco la tipologia di intervento più adeguata e per acquisire nuove competenze nel leggere la realtà sociale; per capire le esigenze delle famiglie e per definire non tanto e non solo i bisogni bensì le domande che si generano dalla predisposizione di un contesto culturale e sociale, attento e disponibile al confronto. Monitorare le famiglie con figli da 0 a 3 anni significa creare luoghi di ascolto plurimi per sostenere e rilanciare le risorse e le potenzialità interne alle famiglie stesse. Si tratta di indagare le tipologie di relazione con i figli, gli interessi della famiglia, le quotidianità e i vissuti per definirli e ridefinirli in un processo dinamico di confronto e scambio che possa aiutare le famiglie a" trovare significati più ricchi, più pieni, più trasmissibili con molto rispetto ed immaginazione nei confronti dei bambini". J.Bruner.

Il tradizionale incontro tra genitori e "l'esperto" che relaziona ha perso significato: la figura dell'esperto è ancora importante ma deve porsi in modo diverso; sollecitare il gruppo per far emergere le risposte dai genitori.

"Pensare insieme" è un alto valore della società di oggi e di domani.

Nel nido d'infanzia i genitori si incontrano e incontrano e se i genitori hanno voglia di aprirsi e di raccontarsi, succede qualcosa di molto intimo. I pensieri del cuore che sanno parlare di relazioni e di tenerezza affiorano e prendono strade plurime. Chiedono di conoscere, di confrontarsi, di possedere alcuni principi per orientarsi. Chi si pone di fronte a loro, come animatore e sollecitatore di situazioni, ha un arduo obiettivo: quello di non fornire risposte risolutive quanto di fare nascere perché, dubbi, e domande.

Ognuno di noi, nelle diverse stagioni della vita, preferisce una facile ricetta per la quotidianità; chi al contrario conosce i bambini, le famiglie e la complessità delle loro storie, sa che in questo modo verrebbero ad annullarsi le differenze, le identità e i legami che sono molteplici.

I pensieri delle certezze camminano con la rigidità di un'etica infinita; i pensieri del cuore ricercano nell'etica del finito e della consuetudine un confronto affettuoso, alla ricerca di appartenenza in famiglia, in un contesto di benessere e in ascolti teneri e possibili.

Negli ultimi anni la partecipazione delle famiglie è mutata notevolmente. Uno dei cambiamenti è che la fatica del confronto su aspetti in cui ognuno si sente coinvolto, è diventata pesante. Incontrare e incontrarsi significa mettersi in discussione come genitore, rivedere alcune sicurezze; significa pensare ad un ruolo in cui si svelano gli stili di vita, i valori di una scelta, le afasie di rapporti non sempre ottimali. E l'uomo e la donna contemporanei che si sentono addosso l'anima del mondo con tutte le sofferenze e le difficoltà, a volte, non sono pronti a vivere anche piccoli spaesamenti relativi al proprio nucleo familiare.

Per questo chi incontra i genitori nel nido, a piccolo gruppo, deve sapere costruire una nicchia e un dialogo che parte da loro, dai bisogni di una qualsiasi famiglia, sapendosi collocare "nei loro panni", utilizzando, pur nella competenza del mestiere, linguaggi comprensibili e immediatamente condivisibili. Con la consapevolezza che nella conversazione si generano rinforzi sia per il genitore in difficoltà che per quello che non lo è. In una reciprocità di pensieri che accresce chi parla e chi ascolta in quanto la comunicazione non può mai essere a senso unico.

Con tali presupposti stare con i genitori significa stare con i bambini, con le storie di cui ognuno è impregnato, coniugando conoscenze e emozioni, saperi e esperienze. Aprendo quesiti che fanno uscire allo scoperto i vissuti più intimi che, anche se sono nascosti, influenzano abitudini e affetti.

Se vogliamo fare in modo che il genitore abbia voglia di partecipare, dobbiamo trovare strategie comunicative che lo portino ad "entrare dentro", che lo spingano a voler leggere e capire tutto quello che avviene nel nido.
E' necessario trasmettergli il senso di appartenenza al luogo.

I valori del progetto partecipativo

Per narrare e costruire l'identità della partecipazione delle famiglie nei nidi, occorre rileggere e consolidare alcuni concetti che la caratterizzano. Pensieri che, sia da un punto di vista storico che culturale, costituiscono una delle principali intelaiature dello stare con il bambino e con la famiglia. Quali quindi i valori e le parole-chiave della partecipazione:

COLLABORAZIONE tra bambini, genitori, insegnanti, dimensione generatrice della pedagogia dell'ascolto e del dialogo, in uno scambio continuo che diventa un confronto costruttivo e benefico;

CO-COSTRUZIONE modo di agire che nasce da un intreccio di punti di vista plurimi tanto da portare avanti, insieme, gli obiettivi educativi: da una co-costruzione a una co-educazione;

CORRESPONSABILITA' come riconoscimento del ruolo attivo e responsabile di ogni famiglia all'educazione dei figli, all'interno di una comunità-scuola che esalta il contributo di tutti;

DEMOCRAZIA, incontro di solidarietà, di confronti, di luoghi e di scelte, di tanti interlocutori e di competenze;

FUTURO come ricerca comune e interlocutoria di un presente e di un domani in cui adulti e bambini sappiano vivere alleanze all'interno di una compartecipazione progettuale.

La scuola del bambino piccolo deve rafforzare questi punti di forza e di qualità, capace contemporaneamente di leggere i nuovi bisogni per modificare il proprio "fare partecipativo"; consapevole che è dalle esigenze del bambino e della famiglia che il progetto educativo, in cui la partecipazione è inserita, assume un valore reale e non formale.

Esci dal nido e vola

Percorsi alternativi per bambini da 2 a 6 anni.
Palazzo Farnese, 24-31 maggio 2003.

GAMES

APPRENDERE A STARE BENE: IL VALORE DI UNA SCELTA

"Quando si legge o si ascolta, qualcosa accade. Qualcosa accade non solo nelle persone ma anche in quel luogo ideale che si crea in un punto sospeso tra chi lancia un messaggio e chi l'ascolta" Donata Fabbri da "La memoria della regina".

L'accadimento che vorrei succedesse ed il messaggio che vorrei lanciare è quello di uscire da qui con l'intenzione di continuare ad impegnarci per una infanzia che non possiede ancora un suo spazio e dei diritti condivisi; per una cultura dell'infanzia che vorrei potesse affermarsi in tutto il Paese.

Si è fatto molto negli ultimi anni, dal punto di vista legislativo, a sostegno dei minori e delle famiglie, nella nostra Regione. Comuni coraggiosi hanno investito nei nidi d'infanzia, in nuove tipologie pur tra mille difficoltà gestionali e di costi. Però i bambini e le bambine oggi non stanno bene.

"In questa nuova contemporaneità ci troviamo ad abitare una società profondamente cambiata. Credo che il paradigma di pensiero che spesso usiamo nel parlarne sia sempre più inadeguato. Ci porta ad un senso di inquietudine, alla consapevolezza dei limiti, ad una dimensione di inadeguatezza personale. Il risultato è quello della disperazione, della paura, della paralisi di fronte ai compiti che siamo chiamati a svolgere come genitori, educatori, pedagogisti e amministratori.

Il pessimismo nei confronti della natura umana è autolesionista, perché ci impedisce di trovare nuove soluzioni e nuovi modi di trattare il problema.

Vorrei delineare una strada verso la SPERANZA, in quanto abbiamo bisogno di un nuovo modo di pensare se vogliamo trovare la strada del benessere che coinvolga grandi e piccoli. Occorre un cambiamento di paradigma che ci permetta di capire che la crisi non si trova solo fuori di noi, là fuori nelle situazioni socioculturali più disparate, le difficoltà sono dentro di noi, nelle nostre menti, nel modo di porci in relazione con gli altri. Oggi c'è la forte esigenza di un cambiamento di visione tale da farci impiegare qualità mentali che vadano oltre le mere operazioni razionali, dando importanza all'esperienza, alle emozioni, alle intuizioni e ai sentimenti.

"La mappa che cercherò di delineare sull'infanzia contemporanea va in questa direzione, nasce dall'esperienza vissuta. Non si ferma qui, ricerca strategie per una affettuosa convivenza.

Il secolo appena concluso ha contribuito ad ampliare differenze e a creare disadattamenti. Ci sono bambini maltrattati, abusati ed altri amati; ci sono quelli violati nei loro diritti, non riconosciuti e alcuni fortunati e protetti. Ci sono i bambini della guerra e quelli che vivono in pace; quelli senza famiglia che muoiono di fame ed i supernutriti; i bambini che lavorano a cinque anni e quelli esageratamente coccolati e dipendenti dall'adulto.

Se ci fermassimo a questa semplice scansione, nell'indagare chi sta meno peggio, non faremmo altro che spettacolarizzare il problema. Un dato di fatto è comunque certo: i disagi ed i rischi appartengono anche a quella fascia

che in apparenza vive normalmente. L'infanzia non sta bene . I bambini e le bambine rivelano preoccupanti malesseri, sovente dipendenti da situazioni di precarietà relazionale ed affettiva di cui gli adulti fanno finta di non accorgersi. Paiono voler dire ai genitori fate attenzione, se noi ci comportiamo in questo modo è perchè stiamo male.
Alcuni bambini di tre-quattro anni, il numero è in aumento, utilizzano un linguaggio verbale scarsamente comprensibile. Il ritardo nel linguaggio di scambio e di dialogo si assomma ad un impaccio nei comportamenti e nella formazione della parola, nella collocazione logica ed ordinata delle lettere che la compongono. Il bambino costruisce un fiume di parole prive di senso, ritardando lo stato comunicativo e cognitivo che gli compete.
Ci sono bambini che non desiderano farsi capire, pur avendo la capacità di produrre un linguaggio; una specie di mutismo elettivo li chiude ad uno scambio sereno. Sono bambini frustrati e depressi che non si piacciono e si rannicchiano in un sè confuso e titubante. E che dire di quei bambini sovraccarichi di paure e di incertezze più grandi di loro che concepiscono senza scampo la loro vita come un dolore riflesso del mondo dei grandi? " Sono stanca di vivere" ha pronunciato improvvisamente una bambina di cinque anni, bene inserita nella famiglia e nella scuola, lasciando i genitori angustiati e perplessi. Sono bambini persi, apparentemente appagati dagli oggetti che possiedono, ma soli e confusi.
Altri bambini rivelano disturbi quotidiani nella relazione con il cibo o nel vivere il sonno, in un sereno distacco dalla realtà. I disturbi alimentari sono in aumento, i risvegli notturni assillanti ed i genitori si interrogano sul perchè di questi comportamenti. Ci sono bambini che si camuffano dietro una corazza di aggressività e di scarsa fiducia in sè e nel mondo circostante; bambini ipercinetici che non sanno dove dirigersi. E quelli che non vogliono crescere? Che non possono esternare la voce con richieste di presenza ed attenzione? Ci sono i bambini separati, divorziati e ricattati dagli adulti che li utilizzano come merce di scambio di una coppia disgregata. Quelli che non sanno a quale famiglia appartenere, sono i bambini "pacco" che stanno un pò di qui ed un pò di là, con il terrore di non riuscire a ricostruire una identità spezzata.
La famiglia in alcuni casi è diventata una congregazione di individui che sta insieme per molteplici ragioni e tra queste scarso è il rispetto dell'altro, in special modo del bambino; quindi più che una occasione di sostegno per il minore si è trasformata in un luogo disorientante. I grandi non hanno il tempo di perdere tempo per fare capire al bambino l'ordine delle cose, il succedersi dei gesti, il perchè di quanto avviene. Nella fretta quotidiana piccoli e grandi sono travolti da un ciclone di incombenze. Il tempo da dedicare al figlio è di conseguenza quasi inesistente. In genere nelle poche ore serali, il genitore impone alcune norme, richiama il bambino, cerca di collocare quanto è possibile dentro questo intervallo ristretto. Il bambino al contrario ha bisogno di calma per orientarsi nel presente e cogliere, con ritmi personali, quanto gli serve per procedere; non ha bisogno di impazienza quanto di un'attesa prevedibile del dopo che gli va consegnata come modello, perchè non sa costruirlo da solo. A star bene si impara da piccoli, in famiglia soprattutto che è il luogo primario dell'educazione, della comunicazione, della scelta dei valori.
Che significa star bene per un bambino piccolo che non ha poi grandi esigenze.
Significa SAPERE PREVEDERE I TEMPI E LE SCANSIONI DELLA GIORNATA, perché il bambino ha bisogno di orientarsi nel presente e cogliere quanto gli serve per procedere. Presagire che la giornata, iniziata al risveglio, ha delle tappe, delle certezze e che in quel determinato momento l'adulto vicino sarà in grado di rassicurarlo, dà fiducia

e forza nell'affrontare l'inconoscibile. Donare ad un bambino la garanzia di prevedere il cammino, significa fargli un regalo per il futuro che a sua volta, diventato genitore, rimetterà in atto. Pensa il bambino: "So che tra un'ora arriverà la mamma e forse giocheremo insieme." Il tempo in questo modo non è un assillo; è rassicurante, in un progetto nel quale il bambino si sente soggetto amato, partecipe e protagonista.
Significa innanzitutto CAPIRE QUALE POSTO OCCUPA IN FAMIGLIA, COME INDIVIDUO CHE HA UNA PROPRIA ORIGINALITA' E CHE ESIGE IL RICONOSCIMENTO DI UNA IDENTITA', SENZA RICHIESTE DI ECCESSIVE PRESTAZIONI CHE IN UN BAMBINO CREANO ANSIE DI NON ESSERE ALL'ALTEZZA.
In secondo luogo: AVERE VICINO A SE' UN ADULTO BENEVOLO CHE SA ACCOMPAGNARLO NELLA CRESCITA.
E ancora ASCOLTARE L'ADULTO ED ESSERE ASCOLTATI E' UNA RECIPROCITÁ CHE RAFFORZA E DA' SENSO ALLA CONVIVENZA.
In famiglia (e a scuola) occorre ridare senso all'educazione del bambino piccolo, per avviarlo ad apprendere a star bene. Che significa educare, se non orientare e accompagnare ad una dimensione esistenziale che faccia da supporto agli apprendimenti, alle scelte, agli incontri. L'educazione è un patrimonio individuale e sociale che aiuta ad affrontare ESTETICAMENTE la vita, le relazioni, la conoscenza. E' un'offerta che i più grandi porgono ai piccoli perchè acquisiscano uno stile di vita, alla ricerca di una autonomia spirituale e morale che significa PENSARE CON LA PROPRIA TESTA. L'educazione è quindi uno strumento di libertà.
E per un bambino star bene significa essere rispettato nella sua libertà di individuo, per poter affrontare la vita secondo criteri estetici e di bellezza come valorizzazione di una dimensione armonica e serena nei rapporti, come ricerca di un equilibrio nel manifestare sentimenti ed emozioni, per sostenere gesti ed atteggiamenti nella piccola quotidianità fatta di condivisioni più che di contrapposizioni.
Le sfide che una famiglia (e la scuola) si trovano ad affrontare oggi sono forti: ogni scelta è un impegno, una fatica rispetto a quanto viene offerto dalle mode, dal mercato, dalle dimensioni di una globalità che tendono a livellare piuttosto che fare emergere.
Gli adulti hanno preparato per i loro figli la strada del disincanto. I nostri bambini e figli debbono imparare a MERAVIGLIARSI di nuovo, per imparare a guardare il mondo con occhi diversi. Ridestare il senso della meraviglia significa riconoscere che l'aspetto affettivo e quello cognitivo stanno insieme; che la gioia e la tristezza, il riso e il pianto non sono indifferenti al vivere quotidiano e alla comprensione del mondo; che le emozioni e la mente non sono separati. L'affetto e i sentimenti ci forniscono modalità e mezzi validi per stare insieme.
E d'altra parte meravigliarsi e stupirsi significa riconoscere che non tutto è stato previsto e prevedibile. La meraviglia è la sorpresa che proviamo nell'imbatterci nelle dimensioni nascoste delle cose; lo stupore di fronte alla diversità, del fatto che l'altro non solo è come noi, ma possiede anche dei valori che a noi mancano; che la curiosità ad esempio deve essere moderata dalla compassione; che l'incertezza può anche accrescere le nostre capacità. La meraviglia è strettamente connessa con l'etica perché ci insegna ad accettare i nostri limiti come pure a sviluppare le nostre possibilità; ci invita a raccogliere tutto il nostro coraggio per fare la cosa giusta, per cambiare e ci incoraggia ad onorare e rispettare quelli che sono diversi da noi."
Se è vero che in quest'ultimo squarcio di secolo è mutata profondamente l'idea di bambino, così è cambiato l'adulto e l'atteggiamento mentale rispetto all'educazione; così come si è trasformata la concezione dei saperi che

ha dilatato contenuti e confini. Occorre sapere coniugare i modelli del passato con l'immagine di una cultura e di una convivenza che sappiano di nuovo ridare vigore ai valori. In fondo I VALORI sono dei principi guida da tenere a mente e da sperimentare, perché si incominci a precisare in quale direzione debba procedere l'educare e lo stare bene nella nostra identità intersoggettiva. I valori non sono astratte indicazioni, quanto idee orientative.
Dunque a star bene si impara da piccoli attraverso relazioni con adulti benevoli, in un contesto che fa attenzione all'altro e lo rispetta, in una famiglia, una scuola, un territorio che condividono alcuni valori fondamentali e li dichiarano con coerenza.
Sono certa che il benessere individuale è anche il benessere sociale, quindi un investimento politico e culturale.

(Intervento di Pina Tromellini al Seminario "Il nido d'infanzia tra memoria e attualità" Piacenza, 9 marzo 2002)

"Quello che ci unisce sono le idee…
Le idee stesse sono in comune…
Nessuno ne ha la proprietà esclusiva; chiunque può prenderle in prestito - rubarle, se vogliono- in qualunque momento, e nessuno ha paura di "farsi influenzare"…
Le idee servono a questo; a essere usate.
Chi può considerarle sue?"

Da "Il linguaggio della vita" di James Hillman,
Rizzoli, Milano, 2003

CONSIGLI PER LA LETTURA

Ammaniti M. "Crescere con i figli", Mondadori, Milano, 1997.

Bateson G. "Verso un'ecologia della mente", Adelphi, Milano,1976.

Bateson G. " Mente e natura", Adelphi, Milano, 1984.

Bateson G. "Questo è un gioco", Raffaele Cortina, Milano,1996.

Becchi E. "Il bambino sociale" Feltrinelli, Milano 1979.

Bernardi M. "Gli imperfetti genitori", Rizzoli, Milano, 1993.

Bernardi M. "Educazione e libertà", Fabbri, Milano, 2002.

Bollea G. "Le madri non sbagliano mai", Feltrinelli, Milano,1995.

Bondioli A. "Il bambino e gli altri", Juvenilia, Bergamo, 1990.

Bondioli A. "Gioco e educazione", Franco Angeli, Milano,1996.

Borgna E. "L'arcipelago delle emozioni", Feltrinelli, Milano, 2001.

Brazelton, T.B. "I nuovi genitori. Il rapporto con i figli nella famiglia che cambia" Frassinelli, Torino,1994.

Bronfenbrenner U. "Ecologia dello sviluppo umano", Il Mulino, Bologna,1986.

Bruner J. "La mente a più dimensioni", Laterza, Bari, 1988.

Bruner J. "La cultura dell'educazione", Feltrinelli, Milano,1996.

Buber M. "Il cammino dell'uomo", Ed.Qiqajon Comunità di base.

Calvino I. "Lezioni americane", Garzanti, Milano, 1988.

Camaioni L. "L'osservazione del bambino nel contesto educativo", Il Mulino, Bologna,1988.

Catarsi E. "Il nido competente", Juvenilia, Bergamo,1985.

Catarsi, Fortunati A. "La programmazione/progettazione nell'asilo nido", La Nuova Italia, Firenze, 1989.

Ceppi, Zini "Bambini, spazi e relazioni", Reggio Children e Domus Academy Research Center, Modena,1998.

Ceruti M. "Il vincolo e la possibilità", Feltrinelli, Milano, 1988.

Ceruti, Bocchi "La sfida della complesità", Feltrinelli, Milano,1985.

Dolto F. "Le parole dei bambini", Mondadori, Milano, 1988.

Edwards C, Gandini L. Forman G. "I cento linguaggi dei bambini" Junior, Bergamo, 1995.

Fabbri D. "La memoria della regina", Guerini e associati, 1990.

Fornasa A. "Bambini e complessità", Franco Angeli, Milano,1990.

Fortunati A. "Conversando con i genitori", Franco Angeli, Milano,1989.

Fortunati A. " Progettare e documentare le esperienze nel nido", Juvenilia, Bergamo,1991.

Fortunati A. "Tempi duri. I diritti dei bambini" Junior, Bergamo,1993.

Gardner H. "Aprire le menti", Feltrinelli, Milano,1991.

Gardner H. "Sapere per comprendere", Feltrinelli, Milano, 1999.

Goldschmied E, Jackson "Persone da 0 a 3 anni", Ed,Junior, Bergamo,1996.

Gottman J. "Intelligenza emotiva per un figlio", Rizzoli, Milano,1997.

Lichtner M. "La qualità delle azioni formative", Franco Angeli, Milano.

Kaje K. "La vita mentale e sociale del bambino" Il pensiero scientifico, Roma,1989.

Mahler M, Pine F, Bergman A. "La nascita psicologica del bambino" Bollati Boringhieri,Torino,1978.

Maldonado T. "La speranza progettuale", Einaudi, Milano, 1990.

Mantovani S. "La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi" Bruno Mondadori, Milano, 1995.

Maturana H, Varala "L'albero della conoscenza", Garzanti, Milano,1987.

Molina P. "Il bambino, il riflesso, l'identità" La Nuova Italia, Firenze, 1995.

Morin E. " La conoscenza della conoscenza" Feltrinelli, Milano, 1989.

Morin E. "La testa ben fatta", Cortina, Milano, 2000.

Musatti T, Mantovani S. "Stare insieme al nido: relazioni sociali e interventi educativi", Juvenilia, Bergamo,1986.

Oliverio A. "L'arte di imparare", Rizzoli, Milano,1999.

Oliverio A. "Biologia e filosofia della mente", Laterza, Roma, 1999.

Oliverio A. "Esplorare la mente", Raffaello Cortina, Milano, 1999.

Oliverio A. e Oliverio Ferraris A. "Le età della mente", Rizzoli, Milano, 2004.

Piaget J. "L'equilibrazione delle strutture cognitive" Boringhieri, Torini, 1981.

Piaget J. "Lo sviluppo mentale del bambino", Einaudi, Torino, 1967.

Scaparro F. "La bella stagione", Vita e Pensiero, Milano, 2003.

Simone R. "La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo" Laterza, 2000.

Simone R. "La mente al punto", Laterza, 2002.

Stern D. "Il mondo interpersonale del bambino", Bollati Boringhieri, Torino, 1987.

Trinci M. "Microbi", Baldini Castoldi, Milano, 2003.

Tromellini P. "La tenerezza e la paura. Ascoltare i sentimenti dei bambini", Salani, Milano, 1996.

Tromellini P. "Che cosa sanno i bambini di Dio", Salani, Milano, 1998.

Tromellini P. "Un corredo per la vita", Salani, Milano, 2002.

Ugazio V. "Manuale di psicologia educativa", Franco Angeli, Milano,1990.

Korczak J. "Il diritto del bambino al rispetto", Luni Editrice,1994.

Hanno collaborato alla realizzazione di questa pubblicazione:
Pina Tromellini, *pedagogista*
Giovanna Tanzi, *ufficio politiche socio-sanitarie della provincia di Piacenza*
Emilia Bozzini e Paola Grazioli, *coordinamento pedagogico del comune di Piacenza*
Valeria Mariani, *coordinatrice pedagogica del nido d'infanzia Piccolo Principe*
Francesca Scotti , *coordinatrice pedagogica Cooperativa Aurora*

Impaginazione grafica:
studio&tre, Piacenza

Stampa:
Tipolitografia La Grafica, Piacenza

Finito di stampare
nel mese di novembre dell'anno 2004

PROVINCIA
DI PIACENZA

COORDINAMENTO
PEDAGOGICO
PROVINCIALE

Osservatorio Provinciale
delle Politiche Sociali