

Sguardi dal bambino per il bambino

La bottega dell'educazione

atti del quarto seminario regionale dei
Coordinamenti Pedagogici Provinciali dell'Emilia-Romagna



ASSESSORATO ALLA PROMOZIONE POLITICHE SOCIALI
E EDUCATIVE PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA
POLITICHE PER L'IMMIGRAZIONE, SVILUPPO VOLONTARIATO,
ASSOCIAZIONISMO E TERZO SETTORE



**PROVINCIA
DI PARMA**

Assessorato Politiche Scolastiche



Coordinamento Pedagogico
Provinciale di Parma

Quaderno n. 20
Servizio Politiche familiari, infanzia e adolescenza

SGUARDI DAL BAMBINO PER IL BAMBINO

La bottega dell'educazione

atti del quarto seminario regionale dei
Coordinamenti Pedagogici Provinciali dell'Emilia-Romagna

Salsomaggiore Terme - Parma
29 e 30 novembre, 1 dicembre 2007



ASSESSORATO ALLA PROMOZIONE POLITICHE SOCIALI
E EDUCATIVE PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA
POLITICHE PER L'IMMIGRAZIONE, SVILUPPO VOLONTARIATO,
ASSOCIAZIONISMO E TERZO SETTORE



**PROVINCIA
DI PARMA**

Assessorato Politiche Scolastiche



Coordinamento Pedagogico
Provinciale di Parma

PROGETTO EDITORIALE: *SERVIZIO POLITICHE FAMILIARI, INFANZIA E ADOLESCENZA, REGIONE EMILIA-ROMAGNA*

VIALE A. MORO, 21 - BOLOGNA TEL. 051/5277497 FAX 051/5277075

E-MAIL: infanzia@regione.emilia-romagna.it

<http://www.regione.emilia-romagna.it/infanzia>

I CONTRIBUTI del presente volume sono stati raccolti da Giorgia Bardi e Alessandra Borlenghi, stagiste, Federica Natalone e Paolo Calidoni, rispettivamente referente e consulente dell'Ufficio Scuola della Provincia di Parma.

Gli interventi di:

Massimo Tedeschi, Sindaco di Salsomaggiore Terme;

Gabriele Ferrari, Assessore alle Politiche Scolastiche - Provincia di Parma;

Giampaolo Lavagetto, Assessore ai Servizi Educativi - Comune di Parma;

Agostina Melucci, Direzione Generale Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna;

Armando Acri, Dirigente Ufficio Scolastico Provinciale di Parma,

tenutisi nella prima giornata di seminario (giovedì 29 novembre 2007) e

non presenti in questa pubblicazione, sono reperibili e consultabili all'indirizzo:

<http://Scuola.parma.it/page.asp?IDCategoria=1271>

Il Laboratorio di Documentazione e Formazione del Comune di Bologna ha collaborato alla realizzazione del quaderno.

REVISIONE DEI TESTI: Marina Maselli (consulente del Laboratorio di Documentazione e Formazione del Comune di Bologna per il Progetto regionale documentazione educativa).

Contributo alla redazione: Carmen Balsamo (staff tecnico del Laboratorio di Documentazione e Formazione del Comune di Bologna).

COORDINAMENTO, REDAZIONE, VIDEOIMPAGINAZIONE E GRAFICA: Alessandro Finelli

Stampato presso la Stamperia della Regione Emilia-Romagna nel settembre 2009



Osservatorio Infanzia e Adolescenza
Servizio Politiche Familiari, Infanzia e Adolescenza

Indice

INTRODUZIONE

- Apertura dei lavori*
Annamaria Dapporto pag. 9
- Uno sguardo sul futuro: i temi
della progettazione pedagogica nella programmazione regionale*
Sandra Benedetti pag. 13
- Il filo di Cloe*
Nicoletta Bortolotti pag. 16

PARTE PRIMA

IL GIOCO E L'IMMAGINARIO DEI BAMBINI E DELLE BAMBINE NELLA COSTRUZIONE DEI PERCORSI PEDAGOGICI

- Apertura dei lavori*
Susanna Mantovani pag. 21
- Immagini e sceneggiature:
il nostro contributo per la bottega dell'educazione*
a cura del Coordinamento Pedagogico Provinciale
Stefania Miodini pag. 30
- Quattro Focus di approfondimento**
- Focus 1: Sguardi dei bambini attraverso il gioco*
Ada Cigala pag. 42
- Focus 2: Sguardi dell'adulto*
Ermanno Mazza pag. 46
- Focus 3: Sguardi e culture*
Il mondo in cui abitiamo: nomadismi, globalizzazione, città
Giovanna Guerzoni pag. 52
- Focus 4: Sguardi nei contesti quotidiani:
ripensando luoghi, spazi, arredi, materiali, tecnologie*
Michela Schenetti e Lucia Balduzzi pag. 65

PARTE SECONDA
SGUARDI OLTRE (0-6 E 0-18) E VERSO IL FUTURO

Apertura dei lavori
Paolo Calidoni pag. 75

I contributi dei lavori di gruppo ai quattro Focus di approfondimento

Focus 1: Sguardi dei bambini attraverso il gioco
Nice Terzi pag. 78

Focus 2: Sguardi dell'adulto
Maria Pia Arrigoni pag. 85

Focus 3: Sguardi e culture
Silvia Negri pag. 90

*Focus 4: Sguardi nei contesti quotidiani:
ripensando luoghi, spazi, arredi, materiali, tecnologie*
Stare nelle contraddizioni, apprendone
Francesco Caggio pag. 101

Interventi

Lo sguardo oltre... e verso il futuro
Luigi Ughetti pag. 109

Sicurezza e qualità nei Servizi per l'infanzia
Davide Rapacchi pag. 115

PARTE TERZA
TAVOLA ROTONDA CONCLUSIVA

Gabriele Ferrari pag. 121

Paolo Calidoni pag. 121

Mariangela Bastico pag. 122

Lorenzo Campioni pag. 130

Loredana Bondi pag. 133

ALLEGATI

Allegato 1
Il programma del seminario pag. 137

Allegato 2
Report sulla partecipazione al seminario pag. 139

INTRODUZIONE

Come è ormai noto la legge n. 1/2000 modificata dalla n. 8/2004 introduce e regola la figura del coordinatore assegnando ad esso un ruolo importante sia per quanto riguarda il lavoro dedicato ai servizi educativi e alla loro progettazione, sia per quanto riguarda il lavoro di raccordo con le famiglie, oltre che per quel che concerne la capacità di regolare il dialogo tra gli amministratori e il personale che opera nei servizi unitamente alle famiglie utenti; nella stessa legge si indica nel Coordinamento Pedagogico Provinciale (CPP) l'istanza che sul territorio aggrega tutti i coordinatori operanti nei servizi, pubblici e privati, ai fini di una maggiore omogeneità degli interventi sul territorio.

Per far fronte a tale omogeneità, già dal 1986 la Regione Emilia-Romagna ha orientato sempre più gli enti locali verso la realizzazione di azioni supportate da una progettualità in grado di essere poi verificata, monitorata, valutata. Ciò a garanzia della produttività degli investimenti e per il raggiungimento di soglie di qualità sempre più adeguate alla delicatezza e al costo non irrilevante di questi servizi rivolti a bambini piccoli e a famiglie, sempre più desiderose di ravvisarne elementi di sicurezza e di affidabilità ambientale e pedagogica.

Una di queste azioni ha riguardato il sostegno alla qualificazione dei servizi tramite la dotazione di figure professionali di coordinamento pedagogico nelle realtà che ne erano sprovviste (Comuni al di sotto dei 30.000 abitanti aggregati tra loro). Nella circolare si dichiarò allora che per raggiungere obiettivi di omogeneità territoriale occorreva dotarsi di strumenti per realizzarli, e la figura del coordinatore pedagogico costituiva, per la nostra Regione, il riferimento necessario per avviare un'opera di qualificazione attraverso il sostegno ai Comuni laddove essi non erano stati in grado, fino a quel momento e per varie ragioni, di promuoverla individualmente con mezzi propri.

In coerenza con quella impostazione, la nostra Regione assegna ancora oggi contributi trasferiti alle Province per il sostegno a figure di coordinamento pedagogico sovracomunale, con significativi segnali destinati a valorizzare il sistema educativo e scolastico: i finanziamenti sono assegnati infatti ogni anno alle Province per il sostegno ai coordinatori pedagogici e, a seconda che essi operino in territori dove è predominante il coordinamento dei servizi 0-3 o 3-6, le fonti di finanziamento fanno riferimento rispettivamente per i primi alla L.R. n. 8/2004 e per i secondi alla L.R. n. 26/01 (anche per il coordinamento delle Sezioni Primavera e delle Scuole dell'Infanzia a gestione privata).

Una novità assoluta è stata introdotta dalla legge n. 12/03 "Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l'arco della vita, attraverso il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale, anche in integrazione tra loro", in particolare all'art. 19, laddove si prevede che «nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche la Regione e gli enti locali sostengono (...) è possibile l'inserimen-

to di figure di coordinamento pedagogico»; questa novità ha consentito di introdurre in via sperimentale tale figura a partire dall'a.s. 2004/2005 in alcune Scuole statali del Comune di Bologna, di Piacenza, di Faenza (RA), di Reggio Emilia, di Copparo (FE) e di Sant'Ilario d'Enza (RE), nel tentativo di sperimentare il sostegno ai coordinamenti pedagogici delle Scuole statali facenti parte del sistema regionale di istruzione, attraverso almeno un'esperienza per provincia su richiesta della stessa.

Inoltre la legge di riforma del welfare regionale, n. 2 del 2003, ed in particolare il programma annuale degli interventi e dei criteri di ripartizione delle risorse, individua precisi sostegni mirati ad azioni di coordinamento nell'ambito degli interventi di qualificazione scolastica, socio-educativa, socio-assistenziale e socio-sanitaria a favore dell'infanzia e dell'adolescenza anche per tramite dei coordinatori pedagogici. Gli obiettivi di tali finanziamenti consistono nell'individuare, in ogni zona sociale, una specifica funzione di coordinamento da esercitare nell'ambito degli accordi di programma stipulati a livello provinciale. Più nel dettaglio, il programma è finalizzato alla promozione di una funzione di coordinamento territoriale dei diversi interventi socio-educativi a favore dell'infanzia e dell'adolescenza, rispettosi di tutti i percorsi che i servizi e le istituzioni hanno compiuto fino ad oggi.

A distanza di tempo si può affermare che la figura del coordinatore ha assunto una singolare evoluzione nella nostra regione (oltre 300 unità) e ciò fa ritenere che l'esperienza condotta in questi anni dai coordinatori pedagogici nei servizi socio educativi e scolastici dell'area 0-6 anni, appare una significativa prospettiva dalla quale attingere e alla quale fare riferimento per consolidare l'integrazione tra sistema sociale, educativo, sanitario e scolastico.

L'appuntamento odierno riedita una sosta riflessiva aperta a tutti i coordinatori operanti nella nostra Regione. Nelle precedenti edizioni i seminari svoltisi a Reggio Emilia, a Rimini e a Castel San Pietro Terme (BO) avevano reso necessario un approfondimento sulla figura del coordinatore pedagogico così come è venuta evolvendo nella storia dei servizi per la prima infanzia nella nostra regione, prestando attenzione al passaggio dall'identità "coordinatore" a quella del "coordinamento pedagogico".

In questa edizione di Salsomaggiore Terme la provincia di Parma e il CPP desiderano spostare i riflettori sul tema dell'infanzia, domandandosi chi è oggi e quali bisogni esprime il soggetto destinatario nelle azioni quotidiane. Sarà quindi il bambino e la bambina che abitano i servizi per l'infanzia a raccogliere riflessioni e considerazioni dei coordinatori a cui noi amministratori presteremo attenzione, in quanto anche l'infanzia rappresenta un soggetto prioritario nell'agenda delle politiche di welfare regionale.

Buon lavoro a tutti.

Annamaria Dapporto

Assessore alla Promozione delle politiche sociali e di quelle educative per l'infanzia e l'adolescenza.
Politiche per l'immigrazione. Sviluppo del volontariato, dell'associazionismo e del terzo settore.

Uno sguardo sul futuro: i temi della progettazione pedagogica nella programmazione regionale

Sandra Benedetti

Titolare di Posizione Organizzativa Area infanzia e famiglia, Servizio Politiche familiari, infanzia e adolescenza, Regione Emilia-Romagna.

Le precedenti edizioni dei seminari biennali, per chi non era tra noi, hanno concluso un ciclo rivolto ai Coordinamenti Pedagogici Provinciali dedicato allo studio dell'evoluzione della funzione del coordinatore da soggetto singolo al coordinamento, come aggregazione di gruppo di più coordinatori siano essi operanti nel pubblico che nel privato.

Il seminario odierno inaugura una nuova trilogia che tra il 2007 e il 2011 si soffermerà su tre temi attorno ai quali si articola da sempre la progettazione educativa. Lo sguardo andrà, già a partire da questa edizione, ai bambini e alle bambine per evolversi poi nel 2009 sulle famiglie fino ad arrivare nel 2011 ad una più compiuta osservazione sul contesto allargato in senso interistituzionale abbracciando gli ambiti che nelle aree sociale, educativa e sanitaria, oltre che scolastica, si occupano di politiche rivolte all'infanzia e alle famiglie.

Sembrerebbe molto prematuro pensare già in anticipo allo svolgimento di questi temi, ma in realtà non lo è perché questa prospettiva di medio-lungo periodo ci aiuta a connettere tutte le azioni transitorie da oggi alla meta prefissata, intersecandole e facendo in modo che a ciascun appuntamento si riversino tutte le attività e le azioni svolte dai Coordinamenti Pedagogici Provinciali. Infatti, l'obiettivo di questi seminari è da sempre quello di consolidare un appuntamento formativo in chiave regionale, dando di volta in volta rilievo alla dimensione provinciale ed al tema che il Coordinamento Pedagogico Provinciale ha scelto di trattare. Certamente oggi l'impianto legislativo vigente, nazionale e regionale, ci sollecita e ci aiuta a ricercare l'integrazione e la convergenza delle politiche sociali dentro uno spettro più allargato: lo diceva anche l'Assessore Dapporto nei saluti di apertura. La L.R. n. 1/2000, modificata nella L.R. n. 8/2004 istitutiva e regolatrice dei servizi per la prima infanzia insieme alla L. 328 di riforma del welfare, ha introdotto, come sapete, i piani di zona. Coordinamenti Pedagogici Provinciali e piani di zona sono infatti strettamente connessi.

Lo stesso impianto legislativo c'impone oggi la necessità di un dialogo non solo tra politici, ma anche tra tecnici nella convinzione che la progettazione pedagogica degli interventi è sempre più connotata di interdisciplinarietà e, per quanto riguarda l'ambito pedagogico, i coordinatori pedagogici provinciali prima di condividere ambiti progettuali con le altre aree (sociale, sanitaria scolastica) avvertono la necessità di accordarsi su quegli universali comuni che caratterizzano la progettualità educativa elaborata nei servizi socio-educativi. E ciò risulta tanto più vero in quanto il sistema integrato pubblico/privato impone l'urgenza immediata non solo del dialogo comune, ma di convergenze operative concrete.

La valorizzazione del Coordinamento Pedagogico Provinciale consente di curare alcuni

passaggi che cercherò di sintetizzare di seguito. Il primo passaggio è di rendere più coerenti e meno dispersive le politiche rivolte ai bambini e alle famiglie all'interno dell'unità del proprio territorio.

Il secondo livello è facilitare il superamento di logiche strettamente municipalistiche per assumere un'ottica più allargata capace di mantenere uno sguardo alto e creando al contempo forme di razionalizzazione e contenimento delle spese attraverso una corretta ottimizzazione delle risorse non solo finanziarie, ma anche umane.

Il terzo livello di questa convergenza, di questo lavoro collegiale, consiste nel cercare di formare e promuovere un dialogo autorevole tra le diverse discipline che ispirano e sorreggono le azioni sia nell'ambito socio-educativo, che in quello socio-sanitario e scolastico assieme.

Sono questi obiettivi - quelli dell'intersecazione - molto complessi da raggiungere, poiché le priorità politiche, spesso condizionate dai trasferimenti finanziari poco generosi, obbligano a rendere prioritarie alcune aree sulle altre a scapito della necessaria integrazione. Per questa integrazione, credo serva una competenza alta, non solo in termini di saperi, ma anche di capacità a fare del proprio lavoro, terreno di confronto, analisi, elaborazione con chi opera accanto e assieme alla pedagogia.

Già... la pedagogia!

Questa è la disciplina più attraversata e contaminata da altre scienze, come la filosofia, l'antropologia, la biologia, la psicologia, le neuroscienze. E mi basta citare Bertin quando parla del problematicismo come filosofia dell'educazione e come modello pedagogico. Egli propone infatti una pedagogia sorretta da un'analisi critica, riferita a contesti reali, nei quali l'esperienza dell'educare risulta connotata di complessità. Per indagare l'esperienza educativa nella dimensione della complessità però, dice Bertin, sembra più produttivo individuare la problematica cui essa risponde, nella concretezza cui ha risposto, nel corso dei secoli, nel perdurare e nel mutare dei paradigmi culturali attraverso diverse soluzioni sperimentate o prospettate come possibili e giustificate in nome di principi, norme e valori.

Quindi i Coordinamenti Pedagogici Provinciali sostano e presiedono il crocevia interistituzionale dove spesso l'evento educativo si configura come problematico e polarizzato. Da un lato la tendenza autoreferenziale di affermazione e potenziamento dei propri riferimenti e approcci quando addirittura gli stessi non s'impongono come modelli. Dall'altro l'esigenza centripeta di affermazione e di potenziamento di valori culturali, sociali e religiosi riferibili all'universo-mondo. Secondo lo stesso Bertin, all'interno dello spazio che questi due poli determinano, spesso in senso antinomico, si delineano e si situano tutte le esigenze intermedie di mescolanza e di reciprocità, di contaminazione, corrispondenti a modelli pedagogici, dando luogo ad una pluralità talmente ricca di prospettive e di scelte, da rendere ancora più evidente la violenza implicita nelle impostazioni di una finalità educativa, di un unico modello pedagogico, sottratto al confronto con gli altri, prospettato come assoluto e per sempre.

Penso proprio che sia dentro questo spazio che i Coordinamenti Pedagogici Provinciali (CPP) debbano lavorare. Quando parliamo di CPP parliamo di coordinatori che afferiscono al pubblico, ivi compreso le sperimentazioni che stiamo promuovendo nelle Scuole dell'Infanzia statali attraverso la dotazione di figure di coordinatori, oltre alle Scuole

private paritarie; dentro a questo spazio credo i CPP debbano operare facilitando l'integrazione più ampia possibile delle spinte centripete e centrifughe senza tradire, negandole o rimuovendole, né le une né le altre. Quindi il lavoro pedagogico, nei luoghi della pedagogia che sono anche i nostri servizi, comprende consapevolezza critica e tensione ermeneutica, come dice Contini, necessarie ad interpretare il nesso esistente tra complessità e problematicità nell'esperienza educativa.

Per fare questo occorre imparare a conoscere la propria conoscenza, la nostra conoscenza in qualche modo; per questo motivo apriamo il quarto seminario regionale partendo proprio dalla conoscenza e dalla memoria dei bambini che siamo stati, per avventurarci nella scoperta di chi sono i bambini con i quali siamo in relazione oggi, fino a prefigurare sguardi verso il futuro oltre l'arco 0-6 anni raggiungendo i 18 anni, includendo cioè un itinerario più lungo, affinché il gesto che oggi esprimiamo verso i bambini piccoli tenga dentro una traccia che li sostenga, accompagnandoli verso un'autonomia e verso il più importante degli apprendimenti, quello dell'imparare ad esistere amando la propria esistenza.

Ringrazio sin da ora, ovviamente a nome della Regione Emilia-Romagna, il coordinamento pedagogico di Parma, il Comune di Salsomaggiore Terme e tutti coloro che hanno reso possibile questo appuntamento augurando a tutti, da parte del nostro Servizio e dell'Assessorato regionale, una sosta vitale ed un nutrimento per il nostro lavoro quotidiano a partire da questo sguardo su bambini e bambine.

Vi ringrazio dell'attenzione e buon lavoro a tutti.

Il filo di Cloe

Nicoletta Bortolotti

Scrittrice.

Anzitutto mi viene in mente la frase più frequente che dicono i bambini agli adulti: "Mamma, papà, mi guardi? Guarda come faccio bene la capriola, guarda come sono bravo..."

È nello sguardo della madre e del padre che un bambino comincia ad esistere e tutta la sua vita futura sarà poi un cercare di rendersi visibile a quello sguardo, che via via verrà ritrovato negli occhi degli altri.

Ho dei flash della mia infanzia: lo sguardo carezzevole di mia madre quando mi portava allo zoo, così somigliante a quello delle giraffe dalle lunghe ciglia e quello più distante ed estraneo di quando si truccava, forse perché, ai miei occhi di bambina, l'ombretto e il mascara rendevano il suo volto diverso da quello a cui ero abituata. Era come se attraverso il trucco dovesse ottemperare alle esigenze del mondo esterno. Un mondo che non ero io e che sia pur per poco, me la portava lontano.

Avete presente come piangono i bambini molto piccoli, quando qualche familiare indossa gli occhiali? Particolari insignificanti per un adulto, ma che per chi ha pochi anni mettono a repentaglio l'identità della persona.

Ora, da madre, mi accorgo che c'è uno sguardo per cogliere il silenzio dei figli e uno sguardo per accompagnare le parole, uno sguardo per vedere quello che loro mostrano e uno sguardo per interpretare quello che non mostrano.

Su due elementi vorrei soffermarmi prima di accennare a come tale tema viene declinato nel mio romanzo *Il filo di Cloe*.

Il primo è relativo allo sguardo dell'adulto, oggi più che in passato concentrato sul bambino, consapevole e attento ai suoi bisogni. Ma esso, nella società post-industriale, sembra avere un po' una connotazione utilitaristica, strumentale: guardare per capire, per fare, per interpretare, per intervenire, per.... Si è un po' persa, secondo me, a causa dei ritmi frenetici che impone la vita di oggi, la sua dimensione gratuita, contemplativa e di godimento.

Mi spiego meglio con un aneddoto: quando ho portato i miei figli al Nido, durante il periodo dell'inserimento, io dovevo stare nella stanza con l'educatrice e sedermi semplicemente lì, a guardare: a vedere come agivano, come si muovevano, come giocavano nella stanza, come interagivano con gli altri bambini. Il tutto senza intervenire. È stata un'esperienza molto bella, rilassante e di conoscenza profonda. Li potevo osservare senza alcuno scopo, senza dover fare nulla. Potevo vedere come muovevano le mani, come sorridevano, semplicemente potevo gustare il piacere di contemplarli. Forse oggi i nonni, più liberi dalle incombenze quotidiane, hanno maggiormente accesso a questa dimensione dello sguardo come godimento.

Il secondo elemento è relativo invece allo sguardo dei bambini. Mi sono resa conto, osservando i miei figli, che il loro è sì uno «zoom» sul mondo a 360 gradi, capace di

captare o d'intuire ciò che spesso sfugge agli adulti ma già, fin da piccolissimi, operano una sorta di restringimento selettivo e intelligente del campo visivo.

In che senso? Nel senso che sembrano focalizzare la visuale solo su ciò che la loro coscienza è in grado di accogliere e di elaborare. Per esempio, mio figlio Francesco, di 5 anni, davanti a certe scene del TG, distoglie spontaneamente lo sguardo, o se gli capita di ascoltare il racconto di qualche adulto dai contenuti emotivamente forti o drammatici, svia l'attenzione, sembra non sentire, fischiotta, fa altro. Si tratta dunque di uno sguardo che difende la propria salute emotiva e mentale.

Aggiungo una notazione curiosa sullo sguardo interculturale: quando vado a fare la spesa con i miei figli incontriamo spesso Mamadu, un senegalese che lavora al parcheggio di Saronno. I miei figli hanno stretto amicizia con lui, tanto che quando lo vedono attraversano di corsa la piazza per salutarlo. Mi ha colpito il fatto che non hanno mai fatto accenno, nei discorsi, alla sua pelle scura o comunque diversa. Invece pensavo sarebbe stato il primo elemento che avrebbero notato. Evidentemente non lo considerano rilevante o degno di commento.

E veniamo al *Filo di Cloe*¹. È la storia della famiglia Mulinonero, alter ego imperfetto e incasinato della famiglia Mulinobianco. Famiglia italiana come tante, con figli piccoli (Cloe, di circa un anno e Lorenzo, chiamato nel libro «Il Grande Diplodoco», appassionato come tutti i bambini di dinosauri e *Power Ranger*), alle prese con precariato e disoccupazione. Infatti la madre Valentina ha un contratto a progetto ed è pendolare e il padre Daniele è in mobilità. Storie comuni di oggi, vicende purtroppo capitate ad amici o vicini di casa. E capitate alla mia famiglia: infatti lo spunto è autobiografico.

La voce narrante è quella della figlia minore Cloe, che osserva questa tragicomica vicenda con occhio ironico, ingenuo e poetico. Voce narrante prima della parola perché Cloe non ha neanche un anno, e possiede uno sguardo onnisciente e veggente sulla realtà. È in contatto con gli spiriti delle bisnonne e con una dimensione sovranaturale che, in tutto il libro, accompagna come un doppio mondo quella reale. Uno sguardo come talvolta è quello dei bambini che osservano il dipanarsi delle vicende degli adulti e ne percepiscono i più nascosti moti dell'animo, le sfumature emotive, i pensieri.

Quello che mi interessava era far vedere dal di dentro, all'interno della vita quotidiana di una famiglia del ceto medio, (quello più esposto oggi e meno preparato al rischio della povertà), le ripercussioni dell'attuale incertezza economica e lavorativa, oltre le fredde statistiche che si leggono sui giornali o si sentono in TV, le ripercussioni sulla vita dei nostri bambini, sui sentimenti, sull'amore di coppia: disistima, stress, a volte anche disperazione e nonostante tutto la voglia di credere che c'è una speranza dietro l'angolo, e di credere nell'amore di coppia e della famiglia.

La struttura del libro è un po' particolare: ogni capitolo si apre con tre righe di dati, tipo articolo di giornale (su mobilità, legge Biagi, Cina, coppia, ecc.), seguite da tre righe di diario della madre e dell'educatrice del Nido (mia figlia ha mangiato pastina e ricotta eccetera) e poi segue il capitolo con la vera e propria narrazione del romanzo. Volevo accostare la storia grande alla storia piccola.

¹ Oltre che in libreria, l'acquisto del romanzo può essere effettuato direttamente sul sito della Sperling & Kupfer: www.sperling.it. Se avete una pubblicazione su una vostra esperienza pedagogica o un libro nel cassetto potete contattare Nicoletta Bortolotti al sito: www.ilfilodicloe.it.

Con un occhio alla storia globale, nel personaggio di Robert, in un gioco di scatole cinesi, in quanto una riflessione sui problemi italiani e sul mondo del lavoro italiano non può prescindere da quanto accade nel mondo e in paesi dove si sta economicamente peggio. La famiglia Mulinonero è insomma ancora una famiglia privilegiata.

PARTE PRIMA

**IL GIOCO E L'IMMAGINARIO DEI BAMBINI E DELLE BAMBINE NELLA
COSTRUZIONE DEI PERCORSI PEDAGOGICI**

Apertura dei lavori

Susanna Mantovani

Docente ordinario di Pedagogia Generale e Sociale. Preside della Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Milano Bicocca, Consulente scientifica dell'OCSE per il progetto "Early Childhood Education and Child Care Policy."

Desidero cominciare ragionando sul titolo di questo convegno, nella scia di quello che ci stavamo dicendo, ricordando, sulle battute precedenti, quelli che sono stati i miei diversi sguardi sui bambini in questi anni. Sono stati sguardi di persona che s'incuriosiva dello sviluppo, sono stati sguardi materni (io ho avuto 3 figli e nella mia famiglia ce ne sono 5), sono stati sguardi nel tempo attraverso gli sguardi degli altri perché, quando ho iniziato a far ricerca e formazione, lo sguardo sui bambini è stato in gran parte attraverso lo sguardo di chi lavorava direttamente con i bambini. Poi ho sempre cercato di riprendere uno sguardo diretto sui bambini, cercando di collaborare alla creazione di servizi. Ho anche avuto, per un certo periodo della mia vita, lo sguardo dell'amministratore pubblico perché ho fatto l'Assessore all'Educazione del Comune di Milano. Un periodo breve, ma uno sguardo un po' diverso attraverso altri aspetti.

Un ultimo sguardo, che ho avuto e ho, è quello sull'asilo che abbiamo costruito con l'Università, che è sotto al mio studio e dove, appena posso, vado. Questo permette non solo uno studio quotidiano, ma anche momenti di grandissimo divertimento quotidiano e di grandissimo riposo su cui potrei raccontare anche qualche storia divertente. Oltre a questo, riprendendo il titolo e l'intervento di Betta Andreoli, non posso non ricordare anch'io, visto che vedo tanti visi che conosco da più di trent'anni in platea, Giulia Berziga, per tante ragioni. Prima di tutto quando sono venuta all'Università a Parma ho avuto il mio primo posto di ruolo come ricercatrice al Nido Kennedy nel 1975 (erano gli anni in cui aprivano i primi Nidi). Quindi ho seguito il nascere dei primi Nidi, anche se mi occupavo già dei piccoli e dei servizi per i piccoli, in particolare di un Nido in cui Giulia lavorava. Inoltre Giulia si è laureata con me e quando ha fatto la sua tesi di laurea io ho avuto la mia seconda figlia e quell'estate, insieme a me e ad un'altra allora coordinatrice dei servizi per l'infanzia, Cicci, siamo andate insieme in montagna. Io le aiutavo con la tesi e loro mi aiutavano con mia figlia appena nata. Quindi una storia lunghissima. La storia con i servizi di Parma è molto lunga: mi è capitato di celebrare con voi i 21 anni e i 30 e spero di celebrare i 50, anche se forse non ne sarò più in grado. Detto questo, dopo questi ricordi che non ho potuto far a meno di recuperare, vorrei con voi ragionare molto rapidamente su alcuni temi, su cui ho riflettuto, leggendo: "Interventi e materiali di preparazione al seminario". Pensavo che il mio intervento sarebbe stato più ricco dopo aver ascoltato la discussione di domani e coordinandola, ma siccome non potrò esser con voi, condivido ora alcune riflessioni che non sono particolarmente sistematiche.

Vorrei ragionare ancora un momento sul termine sguardo, sperando che a questo termine non si attribuiscono solo degli elementi di tipo poetico, ma, riportandoci all'esperienza del guardare ed essere guardati, ricordando che lo sguardo/essere guardati è un'esperienza molto forte. Negli occhi, a lungo si guardano l'adulto e il piccolo che cura,

la mamma e il bambino, o l'amante. A parte questi casi, lo sguardo è qualcosa di molto intrusivo e aggressivo. Quindi parlare dello sguardo dell'altro, del guardarsi intensamente, significa parlare di un'esperienza molto forte. In alcuni dei materiali, su questo mi soffermo molto poco, si parla dello sguardo dell'adulto come elemento strutturante dell'esperienza del bambino.

Del/la bambino/a in età di Nido che gioca, manipola, si gira, cerca di incontrare lo sguardo dell'adulto, si sa che non soltanto la sua attenzione dura di più se trova quello che in una certa corrente psicologica si chiama "rinforzo sociale", ma anche che in altri modi lo sguardo è proprio una strutturazione della sua sicurezza. Il bambino sa che esiste lo sguardo dell'altro, ma non lo sa in modo riflessivo. Lo sguardo dell'adulto dà un senso a ciò che fa; è uno sguardo interessato, che approva, sorride, gioca, con tutte le sfumature possibili; è un'esperienza che chi lavora con i bambini piccoli prova fortemente.

Rendersi conto della delicatezza e potenza del guardarsi, credo sia un elemento molto importante per un altro tema di grande rilevanza, su cui tornerò successivamente, che è il tema del contatto interculturale, in cui la parola non può essere l'unico veicolo e in cui, però, lo sguardo può assumere significati molto diversi. Anticipo che molte educatrici notano come sia difficile confrontarsi con padri, per esempio nord africani o di religione mussulmana, i quali non guardano una donna negli occhi quando parlano se non è, probabilmente, la loro moglie, ma non essendo moglie di un uomo mussulmano non lo so.

In che misura questo è rifiuto e in che misura questo è rispetto? Come facciamo ad interpretare lo sguardo e il non sguardo? È una bella scelta da affrontare e credo vada riportata anche ad un livello scientifico; è un elemento molto forte, soprattutto laddove la parola non è l'unico veicolo di comunicazione. Lo sguardo dell'altro è quindi un altro elemento molto importante.

Guardarci, il fatto di come l'altro ci vede e come questo, consente di ridefinire, per esempio, il nostro agire educativo, cosa che nei servizi per l'infanzia si fa di più rispetto agli altri livelli di Scuola perché, essendo la mediazione del contenuto un materiale molto ridotto (cioè le azioni che noi facciamo perché non c'è un programma), il modo in cui ci vediamo dentro le azioni e dentro le cose, in qualche modo è elemento più presente nei servizi per l'infanzia, anche se servirebbe altrettanto agli educatori/insegnanti di alto livello.

Infatti il tema dell'osservazione è stato uno dei fili conduttori della creazione dei servizi educativi di questi ultimi anni.

L'osservazione non basta ma, in quanto momento di presa di distanza, di riflessione e di criterio per l'azione, è un elemento fondamentale.

Ho ripetuto molte volte che tutti noi abbiamo delle frasi che ci colpiscono, che diventano un po' dei fili, uno degli elementi, dei motivi delle nostre riflessioni; infatti una frase che mi aveva molto colpito della Montessori (un'autrice che ho studiato nei miei anni giovanili, ormai lontani) dice: «Il capriccio di un bambino è un problema scientifico da risolvere». Lo dice in uno dei suoi primi lavori, quelli più belli, in cui si intrecciano l'elemento sia intellettuale sia empatico nei confronti dei bambini. È lo stesso libro in cui dice che le mamme a volte non si rendono conto che non avranno mai un innamorato così perduto come il loro bambino, che mai capita un'esperienza così

incondizionata e, quindi, la si dovrebbe poter godere. E diceva questo da donna, madre, madre nubile, in tempi in cui essere madre nubile era molto difficile e perciò, evidentemente, con il peso della scelta che era stata la sua maternità.

Quindi questa frase: «Il capriccio di un bambino (il comportamento di un bambino, il gioco di un bambino, l'azione di un bambino) è un problema scientifico da risolvere». Non un problema, cioè qualcosa di doloroso, ma un problema scientifico, una domanda, che sollecita l'intelligenza, la curiosità, e quindi ci porta a tener conto anche dell'elemento del tono emotivo che ha, di cosa significa per il bambino, filtrando questo elemento attraverso la testa e anche attraverso, come ogni comunità scientifica lo richiede, il parlarne con altri.

Per me questo è un esempio di una frase significativa. Io guardo, guardo un bambino che agisce, che fa un capriccio, che soffre, che gioca, che si diverte e non agisco immediatamente, ma mi fermo, ci penso, condivido eventualmente il mio pensiero con altri e questo diventa un problema scientifico, non un problema nel senso di qualcosa di negativo che ci angoscia e che ci assilla.

Mi sembra che questo elemento si leghi al discorso del guardare e osservare, non del guardare e osservare soltanto per vedere, ma nel senso di uno sguardo che diventa riflessività e intenzionalità e che, quindi, diventa azione con criterio. Lo sguardo, come elemento professionale, mi sembra essere uno strumento fondamentale nelle mani degli educatori, quello su cui i coordinatori pedagogici devono allevare le nuove generazioni. Questo è un primo ordine di riflessioni e credo che ci riporti alla riflessione che tutti abbiamo studiato e praticato perché, per avvicinarci al mondo dei bambini, a questo microcosmo, l'osservazione dei bambini nei luoghi per loro creati, per capire, comprendere, per avere criteri di intervento è elemento fondamentale, e costituisce anche uno strumento di auto-formazione e di riflessione professionale estremamente importante nella prassi educativa.

Altri punti che metto insieme riguardano il gioco. Qui prendo uno spunto soltanto. Nei vostri materiali, che ho letto velocemente perché sono schematici, sul gioco si fa riferimento a Vygotskij. Mi sembra che nel riferimento a questo autore e ve lo ponga per la riflessione di domani, ci sia un rifarsi a lui nel gioco come zona approssimale di sviluppo e ci sia una lettura del gioco come elemento fantastico in cui fantastico significa un po' esclusivamente l'elemento simbolico e l'elemento di piacevolezza.

Nel gioco sicuramente c'è il simbolico e sicuramente c'è il piacere ma, come tutti voi che lavorate al Nido sapete, i bambini quando giocano sudano, fanno anche una fatica incredibile, lavorano come dei pazzi. Non voglio usare il gioco come attività/studio, ma è un elemento estremamente coinvolgente.

Non solo: il gioco è qualche cosa che implica profondamente l'intelletto.

Quando Vygotskij parla di gioco, di creatività e d'immaginazione, ricorre spessissimo alla metafora del teatro e a quella del cinema. Ho scoperto recentemente che Vygotskij era profondamente amico di Sergei M. Eisenstein, cosa che non sapevo. Viveva, quindi, in una situazione culturale russa in cui le contaminazioni con il teatro e con il cinema erano molto forti.

Il teatro è una cosa molto difficile, che coinvolge la memoria e l'esperienza di vita perché c'è l'interpretazione, l'immedesimarsi in un testo e, quindi, da un lato ci sono degli

elementi di contenuto ripresi, imitati e interpretati fuori di sé.

Vi invito ad una lettura che c'è, ma va approfondita, del gioco come qualcosa di molto impegnativo, e quindi molto importante da studiare sul piano anche cognitivo, non una lettura solo dell'elemento emotivo/emozionale e del piacere.

Per il gioco userei più volentieri il termine "passione", forse perché in passione c'è l'elemento del piacere, ma anche quello della sofferenza, della fatica, dell'impegno e quest'ultimo c'è perché, quando Vygotskij parla del gioco, tocca 2 aspetti fondamentali: la riproduzione interpretativa dell'esperienza (che non basta) e una ricombinazione di quello che l'esperienza è stata.

Quindi, imitazione o riproduzione? Riproduzione interpretativa e nuova ricombinazione. È un elemento fortemente legato all'aspetto di scoperta della creatività, che ritroviamo nel concetto di "binomio fantastico" di Rodari (mi sono chiesta quanto Rodari avesse letto Vygotskij e non lo so) tanto per citare un autore che in questa regione ha avuto molti echi.

Quindi è qualcosa in cui rientra tutto perché nel teatro e nel cinema sono presenti la passione, l'identificazione e le emozioni, però in un modo molto complesso e articolato, che mette insieme le mani, le emozioni, ma anche la testa.

Ecco la ragione di questa precisazione: è un timore che mi viene a volte quando leggo o sento parlare proprio chi è più appassionato dei servizi dell'infanzia, che in qualche modo diventano una specie di oasi, di bozzolo, in cui proprio si "imbozzoliscono"² le esperienze dei bambini, vengono in qualche modo idealizzate senza coglierne a fondo questo elemento di dramma dello sviluppo.

Il "dramma dello sviluppo" è una metafora che usa Vygotskij stesso; non dramma come sofferenza, ma dramma come teatro in cui l'apprendimento e lo sviluppo avvengono in modo molto intenso e lineare attraverso quelli che lui chiama salti, "balzi".

Mecacci usa questo termine, "balzi", nella sua traduzione, a mio parere molto buona, perché Vygotskij è stato censurato e tradotto molte volte.

In questo materiale molto ricco sul gioco, e sul gioco dei bambini a quest'età, voi dite che il gioco è del bambino e che le regole sono dei bambini.

Il gioco, a vedere questi aspetti, tenendo conto di questa complessità, dell'esperienza precedente e di quella che si può fare nei giochi nei luoghi per i bambini (nei Nidi e nelle Scuole dell'Infanzia), si alimenta dal tipo di stimoli, di materiali, e quindi da un grande pensiero che l'adulto deve mettere perché esperienze di questo genere avvengano.

Quindi qual è il ruolo dell'adulto in tutto ciò, oltre quello dello sguardo strutturale del bambino che gioca ed esplora dall'esterno?

Cosa vuol dire essere regista, come ci siamo detti tante volte?

Basta il regista e il regista in senso teatrale come figura forte?

Abbiamo usato la parola "regista" perché la parola montessoriana "direttore/trice" non ci piaceva più.

Che cosa fa questo regista?

Qui si aggiunge un altro concetto di autori più recenti che anche attraverso studi antropologici riprendono Vygotskij sul piano culturale e non solo per l'elemento di immaginazione e creatività.

² In inglese "cocoon", bozzolo.

L'apprendimento, cioè, avviene anche per partecipazione guidata. I bambini di altri Paesi del mondo (che arrivano in Italia anche più autonomi, anche se non sanno il nostro linguaggio) apprendono e hanno appreso partecipando in modo guidato alle attività di vita degli adulti. Questo aspetto dell'apprendimento per partecipazione guidata, che è la modalità fondamentale dell'apprendimento umano anche nella "bottega" dell'artista (perché è questo termine che avete usato nel titolo del seminario), è quello più a rischio nei luoghi per l'infanzia, che rischiano di essere luoghi segregati. Il luogo creato solo per i bambini rischia di far perdere un pezzo del modo in cui si apprende, che è quello per partecipazione guidata alla vita sociale, alla vita adulta.

Ci sono vari motivi per cui i luoghi della vita esterna non sono più o non sono sempre o non sono quasi mai adatti ai bambini. Per esempio, se a Milano vediamo un bambino che si allontana e si china per terra in un parco corriamo a prenderlo perché non sappiamo o non pensiamo che trovi un fiore, ma semmai la cacca di un cane o una siringa.

Quindi l'elemento "luogo" in cui si può apprendere è molto ridotto. I luoghi dei bambini possono essere i luoghi in cui essi possono esplorare, ma anche quelli nei quali si rischia di perdere un elemento fondamentale dello sviluppo, l'apprendimento, non solo grazie ad un regista esterno, ma anche attuando la partecipazione guidata agli eventi della città, della cultura, della famiglia, della storia, cioè il modo il cui l'uomo prima di tutto, e poi l'artista, apprendono.

Questa è una riflessione sul ruolo e sui luoghi che rimanda a questo concetto di apprendimento.

Ora noi suddividiamo i bambini per età: li mettiamo tutti della stessa età nei gruppi, a Scuola e più avanti. Ciò consente certi apprendimenti e il formarsi della cultura dei pari (come ci dice Corsaro e altri autori), ma può avere degli elementi carenti.

Siccome credo che il ruolo dell'educazione sia quello di "fare il pendolo", cioè di compensare quando si evidenzia molto un aspetto che rischia di metterne in ombra un altro, invito alla riflessione su questo tema.

Passo ad un altro argomento. Mi ha colpito la ricorrenza, nei pre-atti del seminario, del termine "spiazzamento degli eventi", cioè quando l'osservazione del fatto in cui il bambino opera e vive genera un elemento di spiazzamento, stupore, spaesamento in chi osserva. Questo è molto legato all'osservazione.

Bisogna essere spiazzati ma non troppo. Non culliamoci nello spiazzamento perché l'adulto ha il diritto di fare il bambino e di dire: "*il re è nudo*", però poi deve anche regolare il resto. Attenzione! C'è un rischio nel parlare di infanzia.

Vorrei andare una volta ad un Convegno in cui non si evoca *Il piccolo principe*, che pure è un libro che amo, perché dice che si guarda col cuore, ma, io dico, si guarda anche con la testa!

È un libro stupendo *Il piccolo principe*, ma non basta per chi lavora nel settore dell'infanzia.

Anzi, può essere pericoloso se ci mettiamo lì, in statica ammirazione. Non è quello che dobbiamo fare noi. Certi momenti sì, con i nostri bambini. Alla mia età vado ancora al Nido, ma non sempre.

Quindi l'elemento di "spiazzamento" dev'essererci, deve anche creare delle situazioni destabilizzanti cognitivamente, di conflitto cognitivo, ma stiamo attenti noi adulti a man-

tenere un occhio aperto e a non essere troppo spiazzati, se no facciamo la fine di molti adulti di oggi che fanno un po' fatica a fare gli adulti. È una provocazione!

Stiamo attenti a non prendere delle derive che sono piacevoli in questi luoghi, ma che possono non consentirci di creare dei luoghi che attrezzino i bambini in modo completo e sufficiente alla complessità del mondo che abbiamo davanti, che, non solo è complesso, ma pone anche un futuro poco decifrabile.

Ecco, questo mi sembra un elemento di attenzione su cui, sono convinta, i servizi per i piccoli possano giocare un ruolo importantissimo.

Ulteriore elemento è quello della comunicazione interculturale, del linguaggio.

Si parla di comunicazione interculturale e si parla di linguaggio.

L'abbiamo detto e sentito anche qui che la presenza di bambini di genitori stranieri (cerco di non dire mai bambini stranieri visto che per la Dichiarazione dei Diritti dell'Infanzia³ non lo sono e non lo devono essere per nessuno di noi) genera una serie di problemi in più.

La presenza di famiglie diverse ci dà l'impressione costante della diversità, quando in realtà nel mondo, come mi insegnano i miei colleghi antropologi, le diversità si sono ridotte.

Mi dicono, i miei colleghi linguisti e antropologi, che da 30.000 lingue si è passati a 6.000, quindi sono meno.

Stiamo riducendo le diversità e nello stesso tempo percepiamo più diversità e la diversità che percepiamo tende ad essere minacciosa e a generare elementi di ansia.

Quindi credo sia necessario che chi lavora nel campo educativo si confronti con gli elementi del vissuto, con un'analisi più profonda, dal punto di vista antropologico, delle esperienze interculturali. Su questo ci sono spunti molto interessanti sui pre-atti legati al tema del linguaggio e sulla sua "bonifica" (avete utilizzato questo termine).

Utilizzerei il termine "sterilizzazione" del linguaggio per renderlo politicamente corretto quando si parla di intercultura.

Parlare di linguaggio in situazione interculturale è complesso di per sé, perché i significati, in chi parla le lingue venendo da contesti diversi e in modo diverso, sono particolarmente difficili da negoziare e qualche volta mancano di riferimenti comuni; questo è un altro aspetto su cui riflettere.

Stiamo facendo, come qualcuno di voi sa perché vi partecipa, una ricerca che coinvolge Scuole dell'Infanzia di 5 Paesi diversi (U.S.A., Inghilterra, Francia, Germania, Italia), in cui sono presenti bambini che vengono da diverse culture. In questa ricerca analizziamo, attraverso vari stimoli (filmati, ecc.), le opinioni e i pensieri dei genitori e degli insegnanti. Confrontando i testi italiani con quelli americani, tedeschi, francesi, inglesi, abbiamo verificato che noi italiani siamo quelli con il linguaggio meno politicamente corretto.

Vi faccio un esempio molto concreto. Un gruppo di educatrici, parlando della loro esperienza con bambini di altri Paesi, in un gruppo di supervisione, non in pubblico naturalmente, ha dichiarato la propria difficoltà nei confronti di corpi, ma anche di cacche, che hanno un odore diverso.

³ La Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e l'Adolescenza è stata approvata dall'Assemblea delle Nazioni Unite (ONU) a New York il 20 Novembre del 1989.

Insisto, e sono convinta, che ci vogliano luoghi in cui anche la difficoltà di mettersi in contatto così intimo con corpi, abitudini alimentari, e altre abitudini diverse, deve poter essere detto, per poter essere elaborato e tramutato in azioni di accudimento, di cura che, invece, hanno tutta la naturalezza possibile.

Quando nel gruppo di ricerca abbiamo utilizzato questo esempio, i colleghi sono sobbalzati perché sono esempi che in altri contesti non si pensano e non si dicono. Quello che si può dire, e il come lo si dice a Parma, è già diverso da come lo si fa a Trento; qui c'è un elemento ironico ed esplicito nel linguaggio, che già a Milano è diverso, molto diverso, la modalità è diversa, figuratevi nel confronto col mondo.

Quindi il dilemma fra il linguaggio sterilizzato/igienizzato e il linguaggio che diventa una pietra è uno degli elementi della comunicazione interculturale su cui dobbiamo confrontarci, avendo a che fare, non con un'altra cultura, ma con una pluralità di altre culture, di linguaggi, di sensibilità.

In questo i servizi per l'infanzia hanno un ruolo fondamentale perché è in essi che si incontrano degli adulti e si riconoscono immediatamente, perché condividono quelli che gli antropologi chiamano gli "universali culturali" o "educativi", cioè l'essere adulti che hanno il compito di allevare dei bambini. È in questi contesti che è facile parlare, incontrarsi e riconoscere le competenze dell'altro.

È più facile per una mamma italiana vedere come si cura una mamma egiziana e dirlo, e non confrontarsi quando i figli andranno a Scuola, quando gli sguardi, come dicono i genitori, non si incontrano più tra adulti. Ci si vede in autobus e non ci si guarda.

Allora questo elemento del linguaggio, della comunicazione culturale, osservato e studiato all'interno dei servizi per l'infanzia può essere una ricchezza che successivamente, quando il linguaggio diventa strumento urgente di successo scolastico, non possiamo più permetterci di studiare e osservare.

È un focus di studio su cui, credo, dovremo lavorare molto, focalizzandoci soprattutto sul nostro linguaggio.

Un elemento dell'educazione interculturale, a mio parere interessante, è che quando diciamo che non è più un'emergenza ma un fattore strutturale, significa una cosa molto semplice, che ad eccezione di qualche antropologo e qualcuno di noi, non sappiamo niente delle persone che sono qui. Ma il fatto che ci siano ci fa apprendere molte cose su di noi, perché, visti con uno sguardo esterno, di fronte a domande vere o ad un senso perplesso sui significati di quello che avviene, impariamo a vedere le cose che facciamo e diciamo in modo scontato, di cui, forse, non sappiamo più bene il senso o non ci accorgiamo nemmeno di che senso possa avere per gli altri.

È un'occasione straordinaria, un evidenziatore per ripensarci; da questo punto di vista è un'opportunità, un problema sociale, umano, di solidarietà, di vita, è un fattore strutturale con cui fare i conti.

C'è poi un ultimo aspetto, del quale darò solo un flash.

Nei vostri materiali qualcuno parla di "buon senso".

"Ma c'è il buon senso?", ci si chiede.

E ci si chiede anche se il buon senso basta ...mi verrebbe da dire una battuta... "Il buon senso non basta, ma se non c'è, è un bel guaio!" e lavorando all'Università o nella Scuola, lasciando stare i Nidi o le Scuole dell'Infanzia, vedo un'assenza di buon senso

terrificante. Basta vedere, e guardo Paolo Calidoni, le norme in cui noi universitari ci dobbiamo ritrovare, che sembrano il romanzo Comma 22. Non dobbiamo mettere il numero chiuso, cioè dobbiamo avere più studenti, ma dobbiamo spendere meno e non possiamo avere troppi studenti, se no siamo penalizzati. Posso andare in dettaglio: se noi superiamo il numero stabilito per le classi veniamo penalizzati, ma non possiamo però chiudere i numeri, se no siamo penalizzati.

È solo un piccolo esempio, ma ce ne sono a decine!

Faccio un altro esempio. Ho fatto per 6 anni il preside di facoltà e lo vedo continuamente, ma ci sarebbe da divertirsi a guardare con l'occhio ironico/esterno la Scuola perché ci sono veramente una serie di casi di comma 22... bah! ...E va bene! ...Neanche a Scuola ce n'è tanto di buon senso!

Avete presente quando gli insegnanti dicono a settembre che gli studenti non sono socializzati e in primavera, invece, dicono che hanno fatto gruppo? Inizia la grande lamentela di primavera, come dico io, degli insegnanti stanchi, che si lamentano perché gli studenti hanno fatto troppo gruppo.

Penso che i luoghi dei bambini, grazie ai bambini, siano fondamentalmente luoghi di buon senso, luoghi di vita, come dite nei vostri materiali, dove l'integrazione tra tempi, routine, giochi, comunicazioni, incontri, è più sensata.

Non è che vanno a Scuola dalle otto alle due, come gli adolescenti, con degli orari osce-
ni, dove il lunedì c'è latino, lettere, matematica, geografia, no geografia magari no, ma scienze e chimica e il giorno dopo c'è religione, ginnastica, disegno... insensato!

Al Nido e alla Scuola dell'Infanzia non succede, sono luoghi di possibile buon senso.

Intendendo il buon senso come un riconoscimento sensato di come dare un senso all'esperienza che si fa, non soltanto come sapere banale.

Da questo punto di vista, il preservare questa caratteristica del chiedersi ogni giorno che senso abbia, per un bambino, per il genitore che l'accompagna e per l'educatore che vive qui, stare in questo luogo, starci abbastanza bene da viverci la giornata, mi sembra un elemento importante, un grandissimo contributo che i luoghi d'infanzia come luoghi di vita possano dare.

Poi non basta, ci sono delle fatiche, dei salti culturali, degli elementi formativi specifici fuori dalla quotidianità che bisogna fare e bisogna accogliere.

E chiudo, questa volta davvero, perché sono stata sollecitata da quello che Chierici⁴ chiedeva a qualcuno di noi prima, rispetto ai luoghi delle città.

Lui citava, mi sembra, un sociologo americano rispetto ai cambiamenti veloci di casa e città degli americani. A me piace citare un bellissimo libro del sociologo Oldenburg, non tradotto in italiano, che s'intitola "The Greater Good Place"⁵ («Il buon grande posto»). È uno studio sociologico sui Pub, i giardini, le birrerie tedesche trapiantate negli Stati Uniti e i negozi d'angolo nei paesi in cui ormai non ci sono più.

Oldenburg è un sociologo che studia i rapporti di comunità e usa, per definire questi luoghi di cui fa una bellissima ricostruzione storico-etnografica, il concetto di un altro sociologo americano, C. Lasch, di "luoghi terzi", come le piazze, ma non tutti i giorni,

⁴ Si tratta di Maurizio Chierici, giornalista, moderatore della tavola rotonda tenutasi il pomeriggio della prima giornata di seminario.

⁵ Oldenburg, R. (1994), *The Great Good Place: Cafes, Coffee Shops, Community Centers, Beauty Parlors, General Stores, Bars, Hangouts, and How They Get You Through the Day*, Paperback.

le piazze nel giorno in cui ci sono i mercati, che sono assolutamente liberi, perché ci si può accedere o non accedere, ma hanno delle regole diverse dai luoghi di lavoro o dai luoghi familiari.

Regole più elastiche, in cui si può entrare e uscire, ma sempre regole che fanno comunità e in cui, chi è estraneo o forestiero ma non del tutto, può entrare, uscire, osservare e vedere.

Noi abbiamo bisogno di luoghi terzi, che siano le piazze, i "caffè" o i luoghi in cui ci troviamo, e penso che alcuni dei luoghi d'infanzia, in particolare i servizi innovativi, quelli in cui s'incontrano anche i genitori con i bambini, possano avere questa funzione di luoghi terzi, possano diventare qualcosa di più pensato, più intenzionale, cioè di luoghi di incontro, dove, senza modi troppo impegnativi, ci si possa vedere, osservare e quindi sentirsi, in modo più lasco che non in altre situazioni, possibili membri di una comunità.

Questo concetto di luogo intermedio, che può consentire di attivare nuove forme di partecipazione, mi sembra rappresenti un elemento importante e un ambito in cui i servizi per i più piccoli possano dare un contributo.

Immagini e sceneggiature: il nostro contributo per la bottega dell'educazione

testo a cura del Coordinamento Pedagogico Provinciale di Parma

Stefania Miodini

Referente e tutor del Coordinamento Pedagogico Provinciale di Parma.



La tartaruga

Una terrestre tartaruga un dì
si alzò di buon mattino
per finir certi affari d'importanza
a un miglio di distanza;
e postasi in cammino,
com'è suo stil, sì lentamente andò,
tante volte per via si soffermò,
che in quindici ore e più
avea cinquanta passi appena fatto;
quando accortasi a un tratto,
non senza meraviglia,
che la notte frattanto era già sorta:
oh, come – disse – la giornata è corta!
Lorenzo Pignotti⁶

Per descrivere vissuti ed elaborati del gruppo di lavoro che compone il CPP di Parma (e non solo per la preparazione di questo seminario regionale...) disponiamo di molte fotografie e molti film, con immagini e sequenze individuali e di gruppo. Non desideriamo qui farne "vetrina" ma, attraverso la narrazione e il confronto, arrivare a piani di consapevolezza e porre in luce gli aspetti critici e di miglioramento che l'hanno caratterizzato.

Presentazione del Coordinamento Pedagogico Provinciale

Siamo partiti molti anni fa (erroneamente mi metto in mezzo a questo splendido eterogeneo gruppo di cui faccio parte da soli tre anni!) con tanto entusiasmo e tanto desiderio di costruire percorsi di crescita, di vita, per i bambini e le bambine del nostro territorio a fianco delle famiglie, cercando di pensare e rielaborare modelli pedagogici utili a questo cammino.

Il viaggio del Coordinamento Pedagogico Provinciale in capo alla Provincia di Parma è iniziato tre anni fa, ma in continuità con l'attività precedentemente gestita dal Comune di Parma.

Il CPP di Parma, infatti, è nato spontaneamente circa 15 anni fa per iniziativa di alcune coordinatrici pedagogiche, con la finalità di promuovere uno spazio di incontro, condivisione e confronto su temi e problematiche presenti all'interno dei Nidi, attraverso incontri a cadenza mensile dedicati all'approfondimento dei temi dell'accoglienza e della costruzione dei percorsi di crescita dei bambini.

⁶ Pignotti, L. (1966), *La tartaruga*, in R. Botticelli, *Ore Gaie, Letture 5*, La Scuola, p. 188.

Nel tempo il gruppo si è sempre più consolidato ed ha costruito modi sempre nuovi di esprimere bisogni e risorse, estendendo la riflessione a tutti gli aspetti pedagogici, psicologici, relazionali e sociali che riguardano l'offerta dei Servizi "Prima Infanzia".

Più di recente, in funzione dell'avvento sul territorio di servizi con formule gestionali e organizzative nuove e maggiormente diversificate, è emerso il bisogno, sia da parte di tecnici che da parte di amministratori, di un confronto e una condivisione fra offerta pubblica e offerta privata.

A partire da queste considerazioni, le finalità del CPP di Parma sono oggi così sintetizzabili:

- garantire qualità ed ampliamento dell'offerta assicurandone l'omogeneità pur nella differenza delle prestazioni;
- approfondire problematiche comuni e di particolare rilevanza socio-culturale quali: l'integrazione dei bambini disabili, l'educazione in una società multietnica, il ruolo educativo degli operatori, i percorsi di formazione permanente, il monitoraggio della qualità dei servizi, la promozione della cultura dell'infanzia, ecc.;
- costruire momenti di raccordo interistituzionale con le Istituzioni territoriali, in particolare il Dipartimento di Salute Mentale U. O. Neuropsichiatria Infantile e Psicologia Clinica dell'età evolutiva dell'AUSL di Parma;
- stimolare una sovra-comunalità condivisa, da intendersi sia rispetto alla dimensione pedagogica che a quella gestionale;
- sollecitare forme di dialogo e collaborazione fra i servizi gestiti da enti pubblici e quelli offerti da altri enti del privato e del privato sociale avviando momenti di riflessione e confronto sugli aspetti organizzativi d'indirizzo, nella convinzione che un monitoraggio puntuale possa portare ad una graduale omogeneizzazione della qualità dei servizi;
- favorire e sostenere il confronto fra forze politiche e agenzie educative per individuare di concerto gli spazi e i modi del consolidamento dell'offerta educativa e la diffusione di un sapere sulla prima infanzia.

In questo tempo i coordinatori si sono incontrati regolarmente secondo tappe predeterminate, molto vivaci nella partecipazione e nel dibattito, con riunioni all'incirca bimestrali, alternate da incontri di lavoro dei sottogruppi a volte quindicinali e a volte mensili. E così:

- si è discusso di modelli pedagogici e di modalità operative esercitate nei servizi;
- abbiamo camminato in alcune strade già percorse per approfondire conoscenze e luoghi, e, contemporaneamente, affrontato nuovi itinerari (la formazione provinciale e locale, i temi proposti dalla Regione Emilia-Romagna - documentazione, scambi, tirocini -, la ricerca con la Facoltà di Economia di Parma sul rapporto costi-benefici nei servizi per l'infanzia, il progetto di scambio con la Svezia, l'organizzazione annuale del Convegno provinciale, l'organizzazione del Convegno regionale 2007; l'attivazione di nuovi servizi sperimentali, ecc.);
- si è cercato di aprire il gruppo a nuovi protagonisti.

I progetti provinciali si sono sviluppati nella direzione di tentare il più possibile di omogeneizzare l'offerta, pur salvaguardando le singole identità dei servizi (specie pubblico/

privato), attraverso:

- un lavoro di formazione/supervisione degli operatori, sia sul versante dei contenuti pedagogici che su quello gestionale/organizzativo;
- il ripensamento dell'organizzazione interna da parte dei servizi "storici" di carattere pubblico e privato verso un'attenzione sempre maggiore alla strutturazione di percorsi di qualità e di attenzione al "cliente"⁷ (ascolto delle esigenze, ricognizione dei bisogni, valutazione in itinere e finale su indicatori di prestazione);
- l'ampliamento dell'offerta di servizi, cercando di tenere conto del contesto socio-ambientale di riferimento;
- la sperimentazione gestionale di ipotesi di lavoro in condizione di "mix pubblico-privato", sia come formula di sviluppo delle attività interne all'ambito comunale/statale (appalto gestionale parziale e/o totale), che come progettazione strutturale;
- la costruzione del sito Portale Infanzia, inserito oggi come da progetto nel Portale Scuola della Provincia di Parma⁸.

La "provocazione" che ha fatto partire, ormai un anno fa, il lavoro di questi mesi, ha chiesto agli educatori e coordinatori pedagogici dei servizi per l'infanzia di tutto il territorio provinciale di individuare gli *itinerari da potenziare/costruire*, ossia:

- i contatti con il *Dipartimento di Scienze della Formazione e con la Facoltà di Psicologia* dell'Università di Parma;
- le modalità di riorganizzazione del Coordinamento Pedagogico Provinciale, dato che il gruppo si è ampliato considerevolmente e vi è una grande apertura verso l'integrazione con i coordinatori pedagogici della Scuola dell'Infanzia, prevalentemente rappresentativi di Scuole statali e del privato sociale e al momento non strutturati in un coordinamento comune, con l'obiettivo di costituire un coordinamento 0-6;
- le modalità di valorizzazione del Progetto SERN⁹ – ipotesi di scambio con i Servizi per l'Infanzia Svedesi: per il progetto di scambio operativo con la Svezia è stato costituito un gruppo di lavoro che sostiene la proposta già inoltrata in piattaforma e condivisa da altre province nell'ambito della Regione Emilia-Romagna e cerca possibili finanziamenti (Provincia, Enti Locali, Comunità Montana, Unione Terre Verdiane, ecc.) al fine di non perdere i contatti già presi.

Oltre ai temi pedagogici e gestionali, il CPP di Parma sta ancora riflettendo sull'identità professionale dei coordinatori pedagogici.

Riscontriamo che sono diversi i ruoli ricoperti dai coordinatori pedagogici sul territorio: c'è chi fa solo il coordinatore pedagogico; chi lo fa solo per la fascia 0-3 anni, chi lo fa per la fascia 3-6 anni, chi per lo 0-6 oppure anche per lo 0-18, a seconda della grandezza del comune/ente di appartenenza; chi svolge anche un doppio/triplo incarico,

⁷ Per cliente si intende sia il bambino che la famiglia di appartenenza.

⁸ Portale Scuola della Provincia di Parma <http://Scuola.parma.it/page.asp?IDCategoria=1043>

⁹ Sweden Emilia-Romagna Network: associazione transnazionale che mira a sviluppare la cooperazione tra Emilia-Romagna e Svezia. Tra i diversi ambiti di cooperazione viene individuato anche quello educativo, per il quale si è attivato uno scambio del personale dei servizi educativi 0-6.

comprensivo cioè di funzioni amministrative e di gestione gruppo-classe.

Galimberti sostiene che la pedagogia della relazione non propone oggi continuità reale tra Nido e momenti formativi successivi (0-3/0-6/Scuola di primo grado), anche se ci siamo chiesti se il problema della continuità è un problema reale del bambino-a o se piuttosto non sia una preoccupazione degli adulti.

Probabilmente si sente l'esigenza di omogeneizzare, nel limite del possibile, queste differenze, al fine di migliorare le componenti di opportunità rispetto a quelle di criticità. Va detto che il coordinamento provinciale è consapevole del fatto che la presenza innovativa della Figura di Sistema¹⁰ proposta in questi anni dalla Regione Emilia-Romagna potrà probabilmente, una volta a regime, aiutare a comporre le differenze e a sostenere una progettazione innovativa comune a livello territoriale.

I dati significativi da rilevare sono, pertanto, la complessità, la diversità e il turn-over che caratterizzano il nostro gruppo e la nostra sfida è cercare il modo di comunicare mantenendo aperto e flessibile il gruppo senza pregiudicare una concreta progettualità. È di conseguenza non facile mantenere rappresentate e "unite" realtà molto diverse che rispecchiano tutto il territorio provinciale nella sua miriade di tipologia di servizi e di gestione degli stessi e creare un punto mediano di confronto e scambio reale e costruttivo.

In ogni caso, possiamo dire che il gruppo di coordinamento si è progressivamente amalgamato anche se le presenze sono progressivamente aumentate e la composizione si è arricchita di esperienze del privato sia no-profit che profit.

Inoltre è emersa in modo significativo la necessità di lavorare dando particolare rilievo al tema della continuità e delle differenti modalità operative per renderle compatibili nel percorso di crescita dei bambini-e, oltre che alla possibilità/opportunità di modificare o diversificare oggi le prassi nella costruzione della relazione educativa con i bambini-e.

Il viaggio che porta a scoprire qualcosa
non consiste nella ricerca di nuovi luoghi,
ma nell'assunzione di nuovi sguardi.
Marcel Proust

Il cammino per produrre il "film" del seminario

Dopo avere realizzato una cineteca di viaggi sui quali abbiamo discusso, a volte anche in modo conflittuale, ma sempre individuando le strade che rispettavano le singole scelte nella ricerca dello stare bene dei bambini-e, ci siamo fermati per alcuni mesi per produrre il film sugli sguardi: *del bambino-a, sul bambino-a, per il bambino-a...* La metafora del cinema rimanda ad una trama complessa, che vede protagonisti e storie molto diversi, che si incontrano a volte per brevissimi periodi, e a volte si scontrano, ma che insieme viaggiano verso un obiettivo comune: conoscere, condividere e mettersi in gioco per crescere tutti, che è guarda caso quello che fanno i bimbi al Nido!

La nostra sceneggiatura è partita dalle domande dei componenti del gruppo di lavoro

¹⁰ È un progetto finalizzato a carattere innovativo che promuove l'integrazione delle politiche dell'infanzia e dell'adolescenza all'interno del Piano sociale di zona (L. n. 328/2000), attraverso la promozione di azioni di coordinamento e l'individuazione di un tecnico che curi il raccordo e l'interconnessione delle progettazioni locali di area sociale, educativa e sanitaria.

che hanno preceduto la costruzione del programma del seminario e dal desiderio di entrare più a fondo nell'immaginario degli attori del film.

Per acquisire elementi utili a modificare eventualmente il percorso, ci siamo detti che poteva essere necessario:

- interrogare adolescenti che hanno frequentato il Nido per farli "ritornare" verso i loro 0-3 anni e capire come e se è possibile realmente prevenire il disagio... insomma: partire da testimonianze dirette;
- fare le "radiografie" dei dubbi e delle perplessità vissute negli anni nell'ambito dell'esperienza degli educatori...;
- chiedere un'esplicitazione dei vissuti soggettivi legati all'infanzia da parte degli esperti coinvolti nel seminario (non solo produrre contenuti e ipotesi teoriche)...; capire quali sono i nodi relazionali significativi oggi nella quotidianità dei servizi...;
- comprendere cos'è un bambino per ognuno di noi e poi trovare un filo conduttore comune...;
- coinvolgere con le stesse modalità i politici...;

E così è nata la prima giornata!

A fronte della considerazione di fondo, condivisa da tutti, che l'apprendimento passa attraverso una relazione emotiva, come elemento centrale di facilitazione/ostacolo nel percorso di crescita dei bambini-e, ci siamo chiesti:

- il bambino-a che incontriamo oggi è un bambino della nostra idealità?
- come educatori/pedagogisti siamo "connessi" con loro e i loro pensieri?

Gli sguardi possibili sono letti e interpretati come cappello: emotivo, cognitivo, sociale. Va fatta una distinzione tra gli sguardi? Sono opportuni raccordi?

Alla fine abbiamo convenuto su un programma di lavoro che vedesse coordinatori pedagogici e educatori dei servizi educativi coinvolti direttamente nel montare un film sulla quotidianità di vita e che rimandasse una sequenza di immagini interlocutorie sui temi dell'educazione (abbiamo raccolto tante foto, filmati, racconti...), contemporaneamente rispettoso di emozioni e concretezza dell'esperienza.

Abbiamo concluso il lavoro, come ci eravamo prefissati, con alcune considerazioni e altre domande, che saranno oggetto del lavoro dei focus e del programma futuro del CPP di Parma.

Vorremmo che il nostro percorso di questi mesi risultasse utile per fare un po' di "fuochi d'artificio" nel mondo pedagogico e per questo abbiamo utilizzato le biografie e le immagini che emergono dalle attività di tutti i giorni, la preparazione di una sorta di viaggio e di una rappresentazione cinematografico-teatrale messa in scena dai pedagogisti che attraversa l'immaginario dei bambini.

Il linguaggio in tutte le sue forme nel nostro film la fa da padrone... Parliamo di *linguaggi pedagogici*, di *contaminazione dei linguaggi*, di *rapporto tra spazi di vita e linguaggi*, di *"imbarazzi" comunicativi*...

La logica di fondo è stata quella di un percorso di formazione e auto-formazione, di cui il seminario rappresenta una tappa importante, ma tutto non si conclude lì: c'è molto

prima e altrettanto deve esserci poi.

Abbiamo fatto mente locale sulla nostra storia e messo a fuoco i punti di interesse. La lettura delle esperienze ha riguardato "il dentro e il fuori" dal servizio d'infanzia.

Abbiamo cercato di recuperare quello che c'è nell'esperienza e nel materiale presente nei servizi, ma non restando chiusi dentro quello che si è trovato...

Dall'altra parte abbiamo ritenuto necessario costruire un semilavorato che potesse servire per il momento forte del seminario e che, successivamente, nei lavori di gruppo, potesse avere un ulteriore sviluppo, ma, soprattutto, alcune piste di riflessione che potessero andare avanti oltre il seminario.

La "provocazione" che ha fatto partire, ormai un anno fa, il lavoro di questi mesi, ha chiesto agli educatori e ai CP dei servizi per l'infanzia di tutto il territorio provinciale di individuare:

- gli eventi abituali nella nostra vita nei Nidi di cui non riusciamo più a leggere i significati impliciti e quali sono;
- eventi situazioni che ci spiazzano e che sembrano farci sentire impotenti/non capaci di far fronte all'evento stesso, facendo saltare i nostri criteri di riferimento nella lettura e risoluzione.

I coordinatori pedagogici hanno stimolato, nei servizi per l'infanzia, la raccolta degli eventi documentati nel materiale già disponibile: episodi, foto, storie, lavori, incidenti critici, lasciando abbastanza aperta la consegna... e comunque facendo riferimento a situazioni non troppo strutturate, come sono i progetti o le schede...

Questi materiali sono stati raccolti ed elaborati per potere essere di stimolo alla riflessione di altri e diventare un qualcosa che ha una funzione di catalizzatore della riflessione fatta nel seminario.

Sono episodi di vita "scelti" che testimoniano possibili contesti di relazione/comportamento/azione, non la proposta di problemi da risolvere ed evitando razionalizzazioni e giustificazioni.

Il criterio metodologico di fondo è stato il fatto che il soggetto protagonista della nostra ricerca è il bambino che fa qualcosa. A partire dal materiale raccolto con gli operatori, abbiamo fatto riflessioni che sono state elaborate in modo più organico nei gruppi, corrispondenti ai quattro focus, individuando per ogni sezione un numero limitato di episodi e racconti esemplificativi e rappresentativi (dopo avere individuato criteri nell'osservazione e nella ricerca, in modo da uscire dal gruppo di lavoro con gli esperti riuscendo ad evidenziare eventi ed estraniamenti 'rielaborati').

Le fasi di lavoro con i coordinatori pedagogici sono state le seguenti:

- presentazione ai coordinatori pedagogici della scheda/stimolo, come sollecitazione leggera per mettere tutti nella logica del percorso attivato;
- raccolta di alcuni eventi esemplificativi;
- primo momento di discussione e rielaborazione del materiale pervenuto;
- ulteriore raccolta di schede-evento;

- sistematizzazione e rielaborazione finale scegliendo e preparando il materiale per il seminario.

Il prof. Paolo Calidoni è stato il punto di riferimento metodologico, lo sceneggiatore che dispone gli attori per arrivare alla scena del seminario, sia per gli esperti che per i coordinatori pedagogici, sui temi specifici, creando occasioni di riunioni quando serviva, telefonicamente e via mail.

Il gruppo ha cercato di sviluppare alcuni approfondimenti per predisporre l'avvio dei singoli focus¹¹:

FOCUS 1: "Sguardi dei bambini attraverso il gioco"

Davvero, - disse fra sé il burattino rimettendosi in viaggio,
- come siamo disgraziati noi altri poveri ragazzi!
Tutti ci sgridano, tutti ci ammoniscono,
tutti ci danno consigli.
A lasciarli dire, tutti si metterebbero in capo
di essere i nostri babbi e i nostri maestri:
tutti: anche i Grilli-parlanti.
Ecco qui: perché io non ho
voluto dar retta a quell'uggioso di Grillo,
chi lo sa quante disgrazie,
secondo lui, mi dovrebbero accadere!
Dovrei incontrare anche gli assassini!
Meno male che agli assassini io non ci credo
né ci ho creduto mai.
Per me gli assassini sono stati inventati
apposta dai babbi, per far paura ai ragazzi
che vogliono andare fuori la notte.
Carlo Collodi¹²

Si può riuscire a staccarsi dall'occhio dell'adulto, dalle regole e dalle abitudini istituzionali per cogliere lo sguardo del bambino?

L'ambiente dell'infanzia dovrebbe essere molto vicino all'ambiente della vita di tutti i giorni (cestino dei tesori), ma non sempre si riesce.

Abbiamo oggi una produzione di giocattoli esagerata... che non prevedono la "costruzione" da parte del bambino. Da cosa partiamo? Da come nasce e come s'interrompe un'attività? Dal bambino con gli altri bambini o dal bambino da solo?

Potremmo non usare il sostantivo ma il verbo: giocare perché, come, con chi, *con che cosa* (telecomando, telefonino, tecnologie varie)...

Guardo il bambino mentre gioco e capisco o non capisco? L'educatrice cosa fa e cosa dice?

L'obiettivo è stato quello di cogliere l'immaginario del bambino nel gioco: consentire l'emergere del bambino-a per come immagina se stesso e il proprio contesto di relazione e di vita.

¹¹ Nei pannelli esposti in occasione del seminario e sul sito predisposto per l'occasione sono visibili, in sintesi, i contenuti dei focus.

¹² Collodi, C. (2006), *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, Torino, Einaudi.

FOCUS 2: Sguardi dell'adulto

Ho pensato di fabbricarmi da me un bel burattino di legno; ma un burattino meraviglioso, che sappia ballare, tirare di scherma e fare i salti mortali. Con questo burattino voglio girare il mondo, per buscarmi un tozzo di pane e un bicchier di vino; che ve ne pare?

Carlo Collodi¹³

Due aspetti da considerare:

- cosa riprendono (telecamera) gli adulti del gioco e della quotidianità dei bambini;
- cosa gli adulti vorrebbero che i bambini facessero (ad esempio, intorno al tavolo con la creta o con la farina o con la pasta...). Si è ipotizzato di raccogliere le storie nei servizi, ma anche di trovare quotidianità e spiazzamento andando al di fuori, in racconti di altri paesi per ribaltare il punto di vista. Questo ribaltamento è stato fatto in un momento intermedio per interpretare il nostro materiale o alla fine per dare un altro punto di osservazione.

FOCUS 3: Sguardi e culture

È il carro che viene a prendermi.

Dunque, vuoi venire sì o no?

Ma è proprio vero, - domandò il burattino, -
che in quel paese i ragazzi non hanno l'obbligo di studiare?

Mai, mai, mai!

Che bel paese! ...che bel paese! ...che bel paese!

Carlo Collodi ¹⁴

Sono state raccolte le storie legate al tema della "diversità" in tutte le sue forme, con "dentro" le questioni legate all'interculturalità e lo stare dei bambini dentro ai servizi con le loro differenze, conflittualità, competizioni, visti e rielaborati dagli educatori e dalle famiglie.

Si è utilizzato ancora una volta il gioco e il racconto e le filastrocche¹⁵ come punto di partenza, come tecnica dell'adulto per fare acquisire, imparare cose nuove al bambino.

¹³ Idem.

¹⁴ Idem.

¹⁵ La filastrocca come stimolo per le prime relazioni. «...Il gioco infantile è un'attività fondamentale per un armonico sviluppo, poiché attraverso il gioco, il bambino, anche molto piccolo, indaga, studia, scopre ed entra in contatto con il mondo che lo circonda. Secondo Piaget, (*Piaget, J., La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione, Edizione italiana: 1972, La Nuova Italia, Firenze n.d.r.*) il vero gioco collaborativo inizia dopo i sette anni, ma il gioco sociale ha inizio molto prima, già nei primissimi mesi di vita, quando il bambino è cullato, abbracciato e gli si parla, o quando si agitano intorno a lui piccoli sonagli e soprattutto quando si inizia a mettere in atto tutta una serie di stimoli in cui la componente affettiva è molto alta. Quando si è in contatto con bambini molto piccoli, i modi di comunicare cambiano rispetto ai normali modi di comunicazione tra adulti, infatti l'obiettivo di comunicare una serie di messaggi importanti, ci induce ad utilizzare toni di voce, gesti e sguardi particolari, finalizzati a catturare l'attenzione del bambino». Tratto da Stagno, V., Maugeri, S., *L'Asilo Nido Benessere*, L'infanzia Sas Milano-Roma-Torino, pag. 25.

FOCUS 4: Sguardi nei contesti quotidiani: ripensando luoghi, spazi, arredi, materiali, tecnologie

Pinocchiuccio mio! Com'è che ti sei bruciato i piedi?
- Non lo so, babbo, ma credetelo che è stata una nottata d'inferno
e me ne ricorderò fin che campo.
Tonava, balenava e io avevo una gran fame e allora il Grillo-parlante mi disse:
"Ti sta bene; sei stato cattivo, e te lo meriti",
e io gli dissi: "Bada, Grillo!...", e lui mi disse:
"Tu sei un burattino e hai la testa di legno"
Carlo Collodi¹⁶

Abbiamo cercato di affrontare il tema della sicurezza e dell'ecologia: ci confrontiamo con ambienti spesso iper-artificiali e asettici, che fanno fatica a sostenere le emozioni e le istanze contenute nel percorso di crescita dei bambini.

Abbiamo osservato gli spazi fisici che nascono e crescono insieme ai bambini, i vincoli che le normative determinano nell'utilizzo di luoghi, spazi, arredi, materiali, tecnologie, ecc., e le opportunità plausibili. Abbiamo cercato di studiare e valutare le ipotesi di cambiamento suggeribili e percorribili e le offriamo alla discussione del gruppo di lavoro del seminario e anche oltre.

Nello sviluppo di questo lavoro ci siamo resi conto, anche se poteva essere forse già scontato, di alcune questioni determinanti del sistema sociale in cui esprimiamo le nostre competenze ed emozioni.

Vorremmo oggi confrontarci con una delle grandi preoccupazioni dell'epoca attuale: la difficoltà nel percepire la presenza di riferimenti valoriali "certi", dato che l'adulto e la società sono "liquidi"¹⁷.

I "ruoli liquidi" producono ansia e, non avendo confini chiari, ostacolano lo sviluppo armonico dell'identità soggettiva.

Le figure adulte dovrebbero testimoniare con la loro presenza qualcosa di importante e da "tenere dentro", come figura significativa: i limiti prodotti e i "no" che aiutano a crescere.

Bisogna riappropriarsi, all'interno dei codici relazionali, di un rapporto dove lo sguardo non può solo essere vigile e accudente, deve essere attento, ascoltatore e osservatore di quello che accade per poter suggerire anche "oltre" le considerazioni quotidiane che alimentano il pensiero.

Lungo l'asse di crescita tutte le figure educative hanno un ruolo molto importante. Dobbiamo cercare di stare dignitosamente in questa filiera di processo. Come educatori diamo molto costruendo le condizioni iniziali per l'acquisizione di apprendimenti.

Soprattutto per i bambini più esposti, i cosiddetti "casi sociali", bisogna vedere se c'è qualcosa che incide nel loro percorso di vita per capire meglio il comportamento.

In questo senso «si possono riscoprire emozioni che nessuno ruba più ed è un lavoro importantissimo, da non dire solo tra di noi, ma da condividere con altri, così si crea un credito che ritorna»¹⁸.

È una bella sfida mettersi in gioco per cercare di avere una prospettiva futura per i

¹⁶ Collodi, C., op. cit.

¹⁷ Cfr. Bauman, S. (2007), *Modus vivendi. Inferno e utopia nel mondo liquido*, Laterza.

¹⁸ Cfr. intervento di Sandra Benedetti.

bambini.

Voler fare qualcosa perché cambi qualcosa nel percorso dei bambini.

Si prova spesso, infatti, un sentimento di impotenza nei confronti del contesto che non sostiene l'idea dell'adulto di riferimento e soprattutto i reali bisogni dei bambini-e. Sarebbe necessario che ci fosse la possibilità di portare avanti il discorso educativo nell'idea di un percorso che continua. E questo vuol dire creare dei ponti nuovi fra una filmografia e l'altra. Va detto anche che stiamo già cercando di integrare pubblico e privato, con un lavoro via via di crescita, provando ad essere consulenti reciprocamente in modo continuativo nel tempo: l'impegno in questa direzione crediamo che debba essere integrato tra piano culturale, sociale e politico in senso pieno.

Platone descrive la nostra situazione di uomini, come siamo e come il nostro destino può cambiare. Si serve del celeberrimo mito della caverna, forse il più famoso mito platonico, dove emerge tutta la sua filosofia.

Descrive una caverna profonda, dove vivono uomini, che sono nati e hanno sempre vissuto lì e non possono uscire e neppure vedere cosa c'è all'esterno. E invece fuori dalla caverna c'è un mondo colorato, ricco di fiori, alberi, fuoco, acqua, sole, stelle... La caverna è in relazione con il mondo esterno nella stessa posizione in cui si trova la vita reale rispetto al mondo delle idee: in fondo, noi siamo come questi uomini nella caverna, costretti a fissare lo sguardo su una parte della realtà, con il rischio di grandi pregiudizi e di non riuscire a crescere... ma se qualcuno ci aiuta ad aprire delle porte, si apre un mondo nuovo e le idee producono idee... Questo mito richiama noi come educatori a svolgere la funzione di coloro che aprono il mondo ai bambini-e, e attraverso il lungo percorso educativo, un po' anche come la Fata Turchina, dispiegano idee per una vita ricca di esperienze vissute.

Dopo andò a guardarsi allo specchio, e gli parve d'essere un altro.
Non vide più riflessa la solita immagine della marionetta di legno, ma vide l'immagine vispa e
intelligente di un bel fanciullo coi capelli castagni,
cogli occhi celesti e con un'aria allegra e festosa come una Pasqua di rose.
In mezzo a tutte queste meraviglie, che si succedevano le une alle altre, Pinocchio non sapeva
più nemmeno lui se era desto davvero o se sognava sempre a occhi aperti.
Carlo Collodi¹⁹

Conclusioni

Immaginando i coordinatori pedagogici un po' come registi oltre la macchina da presa e un po' come spettatori nel buio della sala cinematografica, abbiamo vissuto la preparazione di questo seminario cercando di metterci nei panni di tutti gli attori protagonisti coinvolti.

Ci siamo messi di fronte ad un ipotetico specchio sperimentando l'identificazione con la loro possibile percezione del sé, a suo tempo rielaborata criticamente da Jacques Lacan, e abbiamo aperto mente e cuore.

Durante questa esperienza abbiamo cercato di ritrovare, proprio come si fa in un film, quell'io ideale e immaginario incontrato nel primo confronto del bambino-a con lo specchio e che, con la crescita, dimentica.

¹⁹ Collodi, C., op. cit.

“Lo schermo cinematografico, in fondo, è molto simile allo specchio, essendo una superficie riflettente che delimita l’immagine separandola dal *continuum* spaziale della normale percezione. Nello specchio il bambino individua per la prima volta un’immagine (quella del proprio volto e della totalità del proprio corpo, le uniche a proporsi originariamente e radicalmente in quanto immagini dato che, in condizioni normali, risultano invisibili all’osservatore) ed è portato a identificarsi con essa sentendosi per la prima volta separato da quel mondo rispetto al quale non percepiva alcuna discontinuità, assegnando al proprio Io una valenza immaginaria, allontanandosi da esso e relegandolo in una posizione di assenza.”²⁰

Dobbiamo osservare, pensare, rielaborare ancora e ci può aiutare farlo in una dimensione di convergenza e integrazione di molte discipline (prima di tutto pedagogia, ma anche psicologia, sociologia, estetica, linguistica, economia politica, architettura, urbanistica...).

La preparazione del seminario è stata una grande occasione formativa per lo spessore e la qualità degli interventi ed anche un’occasione per fare/mantenere il “gruppo” e desideriamo che nella sua realizzazione possa dare risposte ad alcuni quesiti e riaprire nuove domande per dare spinta a nuovi percorsi formativi e modalità di lavoro nei servizi per l’infanzia.

Anche la documentazione del lavoro dei focus, con l’utilizzo della scheda di documentazione regionale²¹, ha permesso un ulteriore momento di riflessione e metabolizzazione dei contenuti e delle esperienze individuate, che mettiamo a disposizione di tutti i servizi per l’infanzia.

Ci prefiggiamo, insomma, di continuare a registrare e documentare, con una telecamera a volte reale e a volte virtuale, sia il film che l’album fotografico della nostra quotidianità nei servizi per l’infanzia per poter rivedere le impressioni, i movimenti, le sequenze con il necessario distacco dell’osservazione mirata al cambiamento nel percorso educativo. È il nostro piccolo contributo alla bottega dell’educazione...

Filastrocca della battaglia col drago²²

Tu non guardarlo, fa finta di niente.
Quello è qualcosa di più di un serpente
Lui ti ha già visto, ora ti aspetta
Fagli vedere che non hai fretta
Guardati intorno nel tuo paesaggio
Il sole cala in un rosso tramonto
Cerca il colore del tuo coraggio
Finché nel cuore ti sentirai pronto
Quando saprai che se ora cominci
Non è per niente sicuro che vinci
Ma il sole brilla su prati verdi
Non è nemmeno sicuro che perdi
Quando saprai che dovunque tu vada
Troverai draghi sulla tua strada
E che quel drago si deve spostare
Perché per crescere devi passare

²⁰ Colamartino, F., Dalla Gassa, M. (2003), *Il cinema di Zhang Yimou*, Le Mani, Genova.

²¹ Disponibili sul sito del Laboratorio di Documentazione e Formazione del Comune di Bologna agli indirizzi http://labdocform.tecaweb.it/vedi_pub.php?lista=003012, http://labdocform.tecaweb.it/vedi_pub.php?lista=003013, http://labdocform.tecaweb.it/vedi_pub.php?lista=002889, http://labdocform.tecaweb.it/vedi_pub.php?lista=002987.

²² Da *Melevisione*, RaiTre.

Quattro Focus di approfondimento

Focus 1: Sguardi dei bambini attraverso il gioco

Ada Cigala

Docente di Psicologia dello Sviluppo nel Corso di Studi in Scienze del comportamento e delle relazioni interpersonali e sociali presso il Dipartimento di Psicologia dell'Università degli Studi di Parma.

Quando parliamo di sguardo ci riferiamo principalmente a due aspetti: l'espressione emotiva e il fuoco di attenzione. Proviamo a pensare di guardare una foto raffigurante uno sguardo di un bambino piccolo, uno di quegli sguardi intensi accompagnati da una espressione emotiva estremamente chiara ed enfaticizzata di sorpresa, il messaggio ci è chiaro, ma non del tutto è come se ci mancasse qualche informazione per capire quello sguardo.... Dove sta guardando quel bambino? Cosa sta guardando?

In altre sedi ho approfondito il discorso delle espressioni emotive (Cigala, 2007), oggi vorrei concentrarmi soprattutto sul significato dello sguardo nel senso di fuoco di attenzione.

Un primo passaggio che cercherò di fare nella mia riflessione è quello di analizzare il significato che viene attribuito allo sguardo nelle ricerche condotte nell'ambito della psicologia dello sviluppo. Quindi, successivamente tenterò di chiedermi che cosa queste conoscenze della scienza psicologica ci dicono rispetto alla relazione con i bambini, cosa suggeriscono ai Nidi, cosa hanno da proporre nella "bottega dell'educazione".

Il primo concetto sul quale mi vorrei soffermare è quello di *intersoggettività primaria* (Trevarthen, 1998; Fogel et al. 2006; Lavelli, 2007) intesa come la capacità di realizzare uno scambio di affetti tra due individui, capacità che compare precocissimamente nello sviluppo, dai 2 ai 6 mesi, con la comparsa del "sorriso sociale", e si realizza principalmente nel gioco faccia-faccia tra genitore e bambino. Attraverso lo sguardo si viene quindi a creare la prima forma di dialogo tra adulto e bambino, nella quale, da un lato, la capacità del bambino di focalizzare la sua attenzione sul volto materno stimola l'iniziativa della madre ad interagire con lui, e il rispecchiamento emotivo della madre, dall'altro, consente al bambino di sentirsi partecipe di uno scambio. Questa primissima forma di intersoggettività tra adulto e bambino che avviene attraverso lo sguardo e le espressioni emotive dei bambini è ritenuta essere la base di ogni forma comunicativa intenzionale.

Attraverso lo sguardo, inoltre, si rende possibile per i bambini, a partire dai 2 mesi, la primissima forma di autoregolazione emotiva, vale a dire la possibilità di regolare il proprio stato di disorganizzazione e di disagio provocato dall'esposizione prolungata ad uno stimolo nuovo. Nello specifico, in queste situazioni il bambino attraverso il meccanismo attentivo dell'ancoraggio-disancoraggio (guardare l'oggetto e poi alternativamente distogliere lo sguardo da esso) riesce ad evitare di disorganizzarsi e quindi può ritornare alternativamente ad esplorare l'oggetto consentendo al tempo stesso lo sviluppo dell'autonomia e delle conoscenze.

Un altro costrutto fondamentale che riguarda lo sguardo del bambino è quello di *formati di attenzione congiunta* (Bruner, 1983; Lavelli, 2007) intesi come quei momenti quotidiani, molto spesso ripetuti nell'arco della giornata che si strutturano nelle primissime

relazioni madre-bambino o padre-bambino, che prevedono appunto un comune fuoco di attenzione tra adulto e bambino. Questi formati di attenzione congiunta rappresentano molto spesso setting di gioco divertenti e piacevoli per entrambi i partner della relazione, presuppongono la capacità del bambino di seguire lo sguardo dell'altro e anche di direzionarlo attraverso il Pointing (gesto di indicare) su oggetto significativo. Si configurano come una sorta di conversazioni senza le parole sugli oggetti interessanti e significativi del mondo del bambino. Questi formati caratterizzano in particolare il periodo che va da 6 ai 9 mesi. A partire da questo periodo in avanti, secondo differenti studiosi, tali formati di attenzione congiunta promuovono lo sviluppo in più direzioni. In queste situazioni, infatti si realizza uno scambio di significati sul mondo tra adulto e bambino, nel senso che il bambino condivide con l'altro idee, impressioni ed emozioni su oggetti, eventi o situazioni. Inoltre, nelle occasioni di attenzione congiunta si struttura gradualmente una fondamentale capacità: lo scambio di turni, preliminare per lo sviluppo della competenza comunicativa e linguistica. Viene cioè ad instaurarsi quella che Stern chiama *danza sociale*.

Altre evidenze della ricerca in psicologia dello sviluppo ci suggeriscono che lo sguardo del bambino, o meglio l'incontro tra lo sguardo del bambino e degli adulti, consente l'istaurarsi, tra il 9 e il 18 mese di vita, di un fenomeno fondamentale: il riferimento sociale (Sorce, et al., 1985). Con *riferimento sociale* in psicologia dello sviluppo ci si riferisce alla capacità dei bambini posti in una situazione ambigua, non nota, e degna di interesse, di rivolgere lo sguardo alla figura di riferimento, in particolare alle sue espressioni emotive, per interpretare la situazione stessa e quindi per regolare il proprio comportamento. In questo caso, quindi attraverso il proprio sguardo il bambino "cerca" e "chiede" i significati emotivi e cognitivi da attribuire ad una situazione o ad un evento. Lo sguardo dell'adulto, attraverso le emozioni assolve ad una funzione predicativa, vale a dire dice al bambino qualcosa sul mondo e sulle modalità per affrontarlo.

Da queste evidenze empiriche derivano alcune idee di bambino.

Prima di tutto appare chiaro che attraverso gli sguardi il bambino e l'adulto raccontano di sé. Inoltre, appare evidente che il bambino, conosce sì, come sosteneva Piaget, attraverso le proprie azioni, ma prima di agire chiede ad un "altro" i significati delle esperienze. Il bambino conosce, quindi, prima di tutto in una relazione, potremmo dire che esplora il mondo attraverso lo sguardo di un altro.

Tutto questo cosa narra ai "nostri" Nidi?

In primo luogo, suggerisce la necessità di un tempo per "ascoltare gli sguardi" dei bambini non dirigerli, ma sintonizzarsi con loro, e la necessità di un tempo per "ascoltare gli sguardi" degli adulti rivolti ai bambini.

Ci ricorda inoltre che gli sguardi dei bambini non sempre chiedono all'adulto di intervenire, ma semplicemente di esprimersi, di pronunciarsi, di commentare: "tu cosa ne pensi?", "si può fare questo?", "mi posso fidare?", "è pericoloso?"

Mi piace a questo proposito riprendere due situazioni di gioco riportate nelle schede-evento delle educatrici e riportate nella relazione sui focus-groups.

Un'educatrice di fronte ad un bambino che, durante un'attività di manipolazione della

pasta cotta, ha ricevuto gli spaghetti in testa da un compagno, interviene dicendo: "Che bello giochiamo a metterci gli spaghetti sulla testa"...

Una coppia di bambini autonomamente durante il gioco della farina arrivano a mettersi la farina in testa, la posizione dell'educatrice è discreta.

Sembrano due situazioni molto simili, ma in realtà si possono immaginare sguardi molto differenti dei bambini protagonisti rivolti all'educatrice.

Ascoltare gli sguardi dei bambini, come adulti, significa chiedersi: "Cosa mi sta chiedendo con questo sguardo?":

"posso farlo...?": un assenso

"non capisco..."; "...mi posso fidare...?": un significato

"vieni... ti va di giocare...?": di partecipare

"è una cosa nostra...": di starne fuori

"è giusto fare così...?": delle regole

Ascoltare gli sguardi dei bambini significa sapersi inserire nel dialogo di sguardi, saper orchestrare una "danza di sguardi".

Ascoltare gli sguardi di un bambino non è un'operazione che si limita allo spazio di "un momento", abbiamo tre anni per capire gli sguardi di quel bambino, c'è il tempo, in questo gioco di sguardi qual è il ruolo dell'adulto?

Secondo differenti studiosi il ruolo dell'adulto deve essere principalmente quello di "ascoltare gli sguardi dei bambini", sintonizzarsi con essi, seguire non dirigere... possiamo prenderci tempo.

Ascoltare gli sguardi del bambino significa "fare memoria" degli sguardi di quel bambino, saperli raccontare a se stessi, ai genitori, alle altre educatrici.

"Se un gruppo di bambini grandi, con modalità di gioco autonome e regole proprie ha iniziato a spostare i materiali.... che fare?" Le scelte del gruppo educativo sono andate verso l'autorizzazione del gioco... ma rimaneva in loro il dubbio...

Questo altro stralcio di gioco fotografato dalle schede-evento delle educatrici ci aiuta a capire un altro aspetto del ruolo dell'adulto. Le parole «le scelte del gruppo sono andate..., ma rimaneva in loro il dubbio...» rimandano l'idea di due esigenze forti degli educatori. L'esigenza di poter avere uno spazio di condivisione con le altre educatrici, potremmo dire uno spazio di "condivisione di sguardi sui bambini", e l'esigenza di uno spazio di pensiero che consenta loro di capire se hanno fatto la scelta operativa adatta. Si rende necessario quindi uno spazio di pensiero nel quale "pensare gli sguardi dei bambini, oltre che osservarli".

Bibliografia

- Bruner J. (1987), *Il Linguaggio del bambino*. Tr. it. Roma, Armando.
- Cigala A. (2007), Emozioni e relazioni nei contesti educativi, in A. Cigala, P. Corsano (a cura di) *Bambini nei contesti educativi: Osservare per progettare*, Azzano San Paolo (Bergamo), Edizioni Junior.
- Lavelli M. (2007), *Intersoggettività. Origine e primi sviluppi*, Milano, Raffaello Cortina.
- Sorce J. F., Emde R. N., Campos J. J., Klinnert M. D. (1985), *Maternal emotional signaling: its effect on the visual-cliff behaviour of one-year old*. *Developmental Psychology*, 21, 195-200.
- Trevarthen, C. (1998), The concept of foundations of infant intersubjectivity, in S. Braten (a cura di) *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 15-46.
- Fogel A., Garvey, A., Hsu, H., West-Stroming D., (2006), *Change Processes in Interpersonal Relationships: A Relational-Historical Approach using early Mother-Infant Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.

Focus 2: Sguardi dell'adulto

Ermanno Mazza

Ricercatore e docente di Didattica generale presso l'Università degli Studi di Parma, Facoltà di Lettere e Filosofia.

Il problema che devo affrontare è, per certi versi un problema classico, tradizionale, della pedagogia: il rapporto maestro-scolaro, genitori-figli. Per altri versi assume colorazioni nuove in rapporto a situazioni socioculturali che si evolvono nel tempo e a conoscenze che vengono accumulandosi con gli studi psicologici, sociologici, pedagogici e culturali in generale.

Senza pretendere di dare risposte risolutive ad un problema complesso, e perciò sempre aperto, vorrei proporre alcuni elementi di riflessione a partire dal campo di ricerca e di studio al quale più mi sono dedicato: la pedagogia e la didattica nell'ambito dell'arte e dell'immagine in particolare.

Dal mio punto di vista l'educazione è sempre un rapporto, una relazione. Il rapporto educativo è un caso particolare e specifico della relazione fra persone. Ed è perciò un particolare incrocio o incontro di sguardi.

In fase di studio o di analisi possiamo isolare i termini del rapporto (lo sguardo del bambino e lo sguardo dell'adulto). Ma nella quotidianità dell'educazione questo è impossibile: ed è sempre la dinamica del loro incontro, in positivo o in negativo, a determinarne la complessità, la problematicità, la qualità. Mettere tra parentesi uno dei due termini della relazione (l'adulto o il bambino) significa assumere un punto di vista che può arrivare a negare la realtà stessa del rapporto e quindi dell'educazione e perciò o si parla di altro (non si tratta, cioè, di sguardo educativo) o si scivola verso concezioni pedagogiche che, nelle loro conseguenze pratiche, portano da un lato al permissivismo e dall'altro all'autoritarismo.

Io penso, in ogni caso, che nelle loro versioni estreme, permissivismo e autoritarismo, siano degenerazioni della relazione educativa ma esistono sempre come perenne tentazione per l'educatore: desiderio maniacale di controllo, da un lato, o rifiuto della responsabilità, dall'altro. Esiste perciò la necessità di ripensare continuamente il senso del proprio ruolo all'interno di questa dinamica dei rapporti alla ricerca di quel coraggio educativo senza il quale, pur rimanendo sempre una "difficile scommessa" (Laporta), il cammino evolutivo dei nostri ragazzi viene più affidato al caso o a fortunate circostanze che non alla capacità di orientarlo da parte delle generazioni adulte.

Intendo perciò come sguardo dell'adulto ripensamento e recupero della propria responsabilità educativa che intende evitare da una parte lo sguardo assente o lo sguardo vuoto (permissivismo) e, dall'altra, lo sguardo manipolatorio e/o strumentalizzante (autoritarismo).

Riprendo una frase di Gianni Rodari, non dimenticata presenza provocatoria del dibattito pedagogico degli anni 60-70, (ma, sul problema, potremmo rivederci parecchie pagine di *Esperienza e Educazione* di Dewey).

Proporrò poi alcune riflessioni che prendono lo spunto da alcune immagini realizzate da bambini.

Ecco allora la frase di Rodari:

«Chi punta sullo spontaneismo non si preoccupa di aiutare il bambino: gli basta lasciarlo fare, vada dove vada. Puntare sul bambino è diverso, impone attenzione, spirito di servizio, impegno costante ad essere, per lui, le cento cose di cui ha bisogno o che si attende da noi: il compagno di crescita, di gioco e di scoperta, l'animatore, l'esperto, il potere che gli procura gli strumenti che gli servono, l'adulto che lo provoca, gli rivela orizzonti, nuove direzioni di movimento».

Mi trovavo, circa venticinque anni fa, proprio in un Nido per condurre una ricerca che aveva a che vedere con l'aggressività dei bambini che ancora non parlano (era tutt'altro, perciò, rispetto al caso che mi è capitato).

Stavo vicino alla telecamera, piazzata per poter riprendere l'angolo dei giochi, nel quale si era deciso di effettuare le riprese delle interazioni di alcuni bambini. Altri bambini erano occupati in attività diverse proprio dietro il mobile divisorio che stava alle mie spalle.

Ad un tratto sento una vocina che dice "...e adesso viene la notte...".

Mi giro incuriosito e vedo un bimbo che con un grosso pennello intriso di colore nero sta letteralmente coprendo il disegno-scarabocchio che aveva fatto prima.

Cosa avrei potuto dire io, ma penso un qualsiasi altro adulto, se, non avendo potuto ascoltare la sua frase, il bambino mi avesse consegnato il suo lavoro, dicendo "Ecco, ho finito"? Quale sarebbe stato il mio "sguardo interpretativo"?

Senza la frase pronunciata dal bambino, che era parte integrante del suo processo di elaborazione espressiva, penso che, alla prima occhiata, avremmo comunque frainteso questo prodotto. E i commenti verbali o le espressioni facciali, penso, avrebbero comunque lasciato trapelare qualche perplessità.

Ma anche ammettendo che con una felice e sapiente conversazione fossimo riusciti a captare il significato attribuito dal bambino al suo lavoro, c'è qui in gioco un'altra questione fondamentale che riguarda il compito educativo e la funzione didattica.

Per un verso abbiamo una questione di relazione, e cioè il problema di un'accettazione confermatrice del lavoro del bambino e, per un altro, la questione aperta dal significato del lavoro stesso.

Il colore nero che va a coprire l'altro disegno sottostante, rendendolo irriconoscibile, era l'unica soluzione trovata dal bambino ad un problema serio che la rappresentazione grafica deve affrontare. E cioè quello della possibilità di rappresentare lo scorrere del tempo in uno spazio fissato o la successione degli eventi di una narrazione in un'unica tavola. Se un lavoro di questo genere l'avesse prodotto un adulto avremmo potuto dire quello che, nel suo saggio *Ricerche psicoanalitiche sull'arte*,²³ Ernst Kris dice a proposito di rappresentazioni che significano qualcosa solo per il loro autore: "l'arte si è svilita da comunicazione a stregoneria".

Ma qui si tratta di un bambino e allora dobbiamo intendere il suo lavoro, la sua solu-

²³ Ernst, K. (1988), *Ricerche psicoanalitiche sull'arte*, trad. it. Fachinelli E., Torino, Einaudi, p. 55.

zione, come una sorta di appello, come di una implicita richiesta di aiuto, per trovare modalità di espressione che diventino comprensibili anche per coloro che lo guardano. L'unica soluzione che aveva trovato era quella: il nero che copre tutto come ultimo momento di un percorso narrativo. E noi, adulti educatori, captando il suo desiderio di raccontare, dovremmo potergli fornire gli aiuti adeguati a rendere percepibile, e quindi comunicabile, questo desiderio. E qui entrano in gioco i tempi brevi e i tempi lunghi dell'educazione.

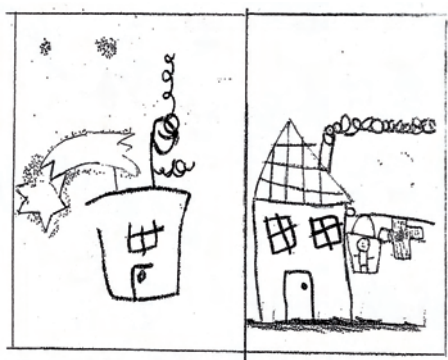
Nell'immediato è chiaro che il lavoro del bambino va accettato così come è, ma questa accettazione deve far scattare la ricerca di ciò che può essere utile per sollecitare un passo avanti nella competenza di comunicare attraverso un medium.

Ed è questo il terreno prospettico in cui gli interventi dell'adulto educatore devono collocarsi per nutrire quell'area di sviluppo potenziale che evita al bambino un cammino di apprendimento basato solo sui tentativi e sugli errori o sulla ripetizione, potendo contare invece su un aiuto conveniente e oculato che suggerisce ulteriori direzioni di lavoro e nuove possibilità.

Vediamo un'altra immagine. Nel caso precedente abbiamo già visto come anche un solo disegno, se si è fortunati, può risultare illuminante e provocatorio per l'adulto. In questo secondo caso possiamo riflettere sul fatto che anche la verbalizzazione del bambino non sempre è sufficiente a far comprendere la portata implicita del suo lavoro.

Nel periodo natalizio di parecchi anni fa, volli allestire un presepe alla buona coinvolgendo l'ultimo dei miei figli, allora di 5 anni. Il bambino trafficava con me alle prese con chiodi, martello, colla, carta, muschio, ecc. Per la capanna pensai di recuperare le assicelle di una cassetta per frutta assemblate a forma di tettoia, a ridosso di una roccia, anche per richiamare, secondo il mio punto di vista, l'ambiente di povertà e di provvisorietà della nascita di Cristo descritta dai Vangeli.

Dopo alcuni giorni il bimbo mi mostrò un grosso foglio in cui aveva condensato riassuntivamente vari motivi natalizi fra cui anche il disegno di sinistra dell'immagine riportata, dicendomi:



- Questa è la capanna del presepio. Te la spiego...!

(È sempre un sollievo quando un bambino parte così anziché dire "ti piace?" È l'offerta insperata di un paio di occhiali per il nostro sguardo).

- Sai perché manca questo pezzo? (indicandomi il tratto mancante per completare il lato sinistro del rettangolo che rappresentava la facciata di una casa)

-No - risposi.

- *Perché la casa è "scassata"!* -

E in modo molto analitico mi ripropose la stessa domanda passando in rassegna, via via, la finestra, la porta, il tetto e ripetendomi sempre la sua spiegazione:

- *Perché è "tutto scassato" -.*

E infine - *Sai perché ci sono due "fumi"?* - (indicandomi i due tracciati ad occhio che uscivano dal comignolo, a cui, anche in questo caso, mancava uno dei tratti verticali)

- *Perché il camino non c'è e il fumo va da tutte le parti -.*

Anche in questo caso sarebbero tante le osservazioni possibili a cominciare da questo insistito uso dell'aggettivo "scassato" e dall'ampiezza semantica che gli viene attribuita dal bambino.

È interessante notare come il tipo di casa, nel disegno di sinistra, non richiami per nulla la "realtà", e cioè quella sorta di tettoia che avevamo costruito, ma, come si può vedere dal confronto fra i due disegni di casa (sinistra e destra della slide), eseguiti nello stesso periodo, si limita a riproporre lo stesso "schema di casa" diverso dall'altro unicamente per l'incompletezza o l'assenza di alcuni particolari.

A me, che stavo leggendo i lavori sulla percezione di uno straordinario, anche se trascurato, psicologo, Arnheim, questo colloquio, ha dato la possibilità di leggere il lavoro del bambino alla luce di una interpretazione teorica che stavo approfondendo. Credo cioè che la spiegazione del bambino possa essere intesa come un documento che conferma la originarietà del concetto percettivo di "chiusura", di "completezza", di "regolarizzazione" che la teoria della Gestalt ci presenta. Un documento interessante di come il bambino abbia utilizzato la non-chiusura, la non-completezza dei suoi schemi rappresentativi come *equivalente grafico-espressivo* capace di rappresentare la percezione-sensazione di una "abitazione per modo di dire", una non-vera-casa, una tettoia, appunto.

Non c'è che da richiamare ancora quanto già detto. Senza gli elementi contestuali dell'esperienza e senza la spiegazione del bambino, non sarebbe stato facile ricostruire il significato corretto di una tale soluzione grafica nella sua straordinaria ricchezza espressiva.

Ma, senza la conoscenza delle prospettive teoriche della Gestalt, quella soluzione sarebbe apparsa all'adulto forse solo un po' anomala, forse originale, ma, non è difficile immaginare la tentazione di qualcuno di far "completare" le parti mancanti del disegno! La lettura dei bisogni e dei comportamenti dipende soprattutto dagli schemi mentali e culturali posseduti. Quanto più questi sono attrezzati e affinati e tanto più si è in grado di captare, di capire, di analizzare, e anche di parlarne e di suggerire.

Quidquid recipitur ad modum recipientis recipitur, dicevano i logici medioevali: qualsiasi cosa venga ricevuta è filtrata dalle capacità, dalle conoscenze, dalla cultura di colui che riceve.

Ed anche in questo caso, ed anche ammettendo la fortuna di un bambino che spieghi, rimane aperto il problema di quali direzioni di sviluppo suggerire e proporre affinché completezza - incompletezza, chiusura - apertura, regolarità - irregolarità, ecc., diventino col tempo utilizzazioni espressive intenzionali, diventino comunicazione sorprendente, ma comprensibile, per gli altri.

Un altro esempio. Mi trovavo sempre in un asilo Nido. La proposta di lavoro di quella

mattinata era il collage. C'era un tavolo, quattro bambini. Ogni bambino aveva un foglio da disegno, un barattolino di vinavil. Al centro del tavolo un cesto con materiali vari: nastri, pezzi di carta, di stoffa, pasta, legnetti, e non so che altro. Ero defilato, i bambini lavoravano senza che la mia presenza li distraesse.

Prima che arrivasse l'insegnante a dare indicazioni e consegne, uno dei bambini, aperto il barattolino di vinavil a sua disposizione, cominciò a far colare la colla sul suo foglio fino ad ottenere un bel mucchietto che poi si mise a schiacciare ripetutamente con le mani, mostrando di divertirsi un mondo. Subito fu seguito da tutti gli altri. Poi arrivò la maestra che riuscì, in qualche modo, a proseguire l'attività. Ma i bambini continuavano ad essere molto più interessati a staccare la pellicina che la colla, indurendo, aveva formato sulle loro mani.

Ovviamente si potrebbero fare molte osservazioni. Mi limito a sottolineare ancora la provocazione prospettica. Cosa può suggerire un fatto del genere. Vorrei solo osservare che ogni tecnica espressiva si basa su definiti materiali; i materiali consentono o negano certe possibilità (per questo le tecniche sono tante e varie). Perché un materiale possa diventare medium, mezzo di rappresentazione espressiva, bisogna che ne siano conosciute le caratteristiche, le potenzialità e i limiti. *I materiali hanno un carattere*, è il titolo di uno dei capitoli dei *Pensieri sull'educazione artistica*, di Arnheim. E io, aggiungo, hanno un "brutto carattere": per andarci d'accordo, per poterli impiegare a nostro piacimento, bisogna dedicare loro un bel po' di tempo, bisogna conoscerli, bisogna addeborlicarli.

Bisogna capire, provando, cosa ci possiamo fare, come possiamo renderli "complici" della nostra espressività. All'esplorazione dei materiali bisogna dedicare molto più tempo di quanto non si faccia normalmente, senza smanie di prodotti o di lavoretti artistici che spesso recano l'impronta dell'insegnante più che quella del bambino.

Questi episodi mi consentono alcune sintetiche sottolineature.

- È chiaro intanto che, per avere uno sguardo sui bambini, e uno sguardo attento, bisogna esserci: dagli esempi fatti risulta decisivo che essere presenti quando i bambini lavorano ci consente di capire meglio, ci evita interventi verbali non pertinenti, ci può consentire di correggere, orientare, modificare le nostre proposte di lavoro anche sulla base delle reali reazioni dei bambini. Ci consente di partecipare un po' più da vicino ad un processo che si sta svolgendo. Troppo spesso l'idea di non interferire col lavoro del bambino anziché rispetto per la libertà si è trasformata in un abbandono; un lasciarli liberi che si è tradotto in un lasciarli soli.
- Lo sguardo dell'adulto, è la ricerca di un punto di vista sul rapporto, la necessità di una "messa a fuoco" che non può prescindere evidentemente dal come ci pensiamo noi per loro, ma non può neppure prescindere dal come loro ci pensano, dal cosa loro si attendono da noi. Bisogna cioè esserci come adulti educatori, esserci assumendo la responsabilità dell'asimmetria funzionale del rapporto e dei contesti nei quali concretamente siamo chiamati ad operare. Come sappiamo la psicoanalisi vede nell'uccisione simbolica del padre il momento dell'acquisizione della nostra autonomia. C'è una bella frase di Russel Hoban, un romanziere che ha pescato molto nella psicologia, che dice: *È necessario che il padre esista*,

perché possa morire. E questo vale anche per l'insegnante. Ed esserci con la difficoltà e l'umiltà di chi sa che, in quel momento, in quella situazione, non c'è nessun altro che può fare quello che facciamo noi.

- Esserci come educatori, ancora, non può limitarsi ad osservare e a registrare le situazioni, sebbene coi più raffinati strumenti scientifici e tecnologici o con il sofisticato controllo della comunicazione. Lo sguardo dell'educatore è tale nella misura in cui è pronto, disponibile e attrezzato a cogliere gli elementi prospettici impliciti nelle situazioni, a coglierne le direzioni di possibile evoluzione, a nutrirne le "potenziali aree di sviluppo".

Uno sguardo, quello dell'educatore, che deve preoccuparsi, per quanto possibile, di cogliere il presente dello sviluppo dei bambini ma questa capacità di osservazione, con la coda dell'occhio, deve tener conto delle radici del passato e della prospettiva del futuro, di questo presente.

- Ausubel nel suo conosciuto volume *Educazione e processi cognitivi*, afferma «Se dovessi ridurre ad un solo principio tutte le ricerche di psicologia dell'educazione, sceglierei questo: il fattore che da solo incide di più sull'apprendimento è ciò che un allievo sa già. L'insegnante accerti questo e su questo basi il suo insegnamento». È molto semplice e, nello stesso tempo, drammaticamente difficile. Soprattutto per chi non è capace di scrollarsi di dosso lo stereotipo che sia sufficiente dire quello che sappiamo o quello che pensiamo perché i figli o gli allievi lo imparino.

Lo sguardo dell'adulto educatore dovrebbe essere impegnato, da un lato, a rilevare ciò che i bambini sanno già o sanno già fare, (e a questa rilevazione si dovrebbe dedicare molto più tempo all'interno delle strategie didattiche di quanto non si sia fatto fino ad ora) e, da un altro lato, a intravedere le direzioni di sviluppo, le facilitazioni di apprendimento, in rapporto ai vari campi del sapere e del saper fare.

- Uno sguardo, quello dell'educatore, infine che non è un esercizio o una ricerca intellettuale ma una collocazione vitale all'interno di *quell'immenso brulichio* – per usare un'espressione di James – che sono le interazioni esistenziali per farle diventare un incontro caldo e denso capace di far crescere sia l'educando che l'educatore.

Focus 3: Sguardi e culture

Il mondo in cui abitiamo: nomadismi, globalizzazione, città

Giovanna Guerzoni

Docente di Antropologia Culturale presso il C.d.L. in Scienze della Formazione Primaria e presso la Scuola di Specializzazione nell'Insegnamento Secondario della Libera Università di Bolzano; docente di Antropologia della Salute presso la Scuola di Specializzazione in Psicologia della Salute dell'Università di Bologna.

Descrivere il mondo in cui abitiamo, la complessità dei processi sociali e culturali di cui siamo partecipi è compito assai difficile. E non è secondario considerare come, anche per l'antropologia culturale, l'analisi dei "mondi contemporanei" sia stata a lungo considerata una sfida difficile, tanto da aprire, ai suoi inizi, un dibattito che taluni non hanno esitato a definire come "lacerante". Ridefinire lo sguardo antropologico dai territori della lontananza a quelli della prossimità - dallo studio delle culture "altre" al "qui" delle migrazioni verso l'Occidente, alle tematiche della marginalità sociale, alle pratiche e alle rappresentazioni di quella pluralità di storie, identità, culture differenti che popolano e trasformano i contesti urbani - ha obbligato ad un profondo ripensamento del quadro teorico-metodologico dell'antropologia, alla necessità di individuare nuovi strumenti di indagine, nuovi apparati concettuali (Callari Galli 2000; Kilani, 1996; Marcus e Clifford 1997; Matera, 2004; 2007). Questa difficoltà sembra nascondere, in un certo senso, un paradosso: come mai una scienza che ha inteso elaborare e fondare il proprio sguardo sull'analisi delle differenze culturali, sullo studio dell'altro, si è trovata in difficoltà - a parere di alcuni attraversando una vera e propria profonda crisi epistemologica - proprio nel momento in cui andava affermandosi il "mondo delle differenze" a livello planetario?

Il dibattito antropologico relativo a questa fase di ripensamento avviata dalle trasformazioni socioculturali proprie alla contemporaneità sembra corrispondere alle criticità proprie al pensiero occidentale relative alla stessa pensabilità dell'"altro" descritto e definito più dal suo radicarsi in territori lontani, dal suo essere territorialmente - oltre che culturalmente - "esotico" che colto nelle relazioni tra differenze che compongono la contemporaneità.

È forse più facile avvicinarsi ai temi della contemporaneità e al loro coagularsi necessariamente intorno ai processi del multiculturalismo in Europa attraverso un piccolo riferimento letterario: nel 1986 - lo ricorda in una breve prefazione Gianni Sofri²⁴ - la rivista inglese "Granta" interpellò alcuni scrittori al fine di raccogliere alcuni contributi sul tema del viaggio e dell'esotico per uno dei suoi numeri monografici; il contributo più originale fu quello di Hanif Kureishi - oggi noto scrittore e sceneggiatore - allora giovane romanziere nato e vissuto a Londra, ma da una famiglia di origini pakistane; "il quale non si allontanò di molto da dove abitava: raccontò di Bradford di come vi avesse trovato moschee e pubs "di colore", piccole biblioteche islamiche e drogherie e ristoranti orientali; ma anche del degrado ambientale delle città inglesi, di forme violente di raz-

²⁴ Sofri, G., Prefazione a G. Kepel, *Ad ovest di Allah*, Palermo Sellerio, pp. 8-26.

zismo quotidiano, dei rischi di una società multietnica".²⁵

Oggi la constatazione della trasformazione in senso multiculturale dei contesti occidentali si inserisce in uno scenario globale e complesso che coinvolge, seppur attraverso modalità differenti e al tempo stesso specifiche, l'"altrove" e il "qui", e che induce a riflettere su una serie di implicazioni rilevanti in merito allo stesso lavoro educativo.

Pur andando per brevi cenni e suggestioni, una prima considerazione riguarda il fatto che – a distanza di vent'anni dal romanzo di Kureishi - il mondo in cui viviamo – la nostra stessa comunità locale - è quello descritto dall'autore: la Bradford delle pagine del suo libro è Bologna, ma anche Parma o Cremona, o Carpi; i "mondi plurali" sono parte della nostra esperienza quotidiana, orientano gli stili di vita che ci accomunano – noi e gli altri – sia che si realizzino negli spazi delle grandi città o nei quartieri delle piccole province. Ed è ormai consapevolezza diffusa - di molti, se non di tutti – di quanto il mondo descritto da Kureishi non definisca più il "microcosmo inglese" determinato dal suo passato coloniale, ma il nostro stesso "microcosmo" e le relazioni complesse e difficili del mondo contemporaneo in cui sono intrinsecamente connessi processi globali dell'economia, degli stili di vita, della mobilità, dei mass media al loro riverberarsi sul locale, sul "qui", facendo del "noi", uno spazio necessariamente meticcio. Abitiamo un'imperante globalizzazione dei mercati e del lavoro, ma abitiamo anche in un flusso di immagini che continuamente scrivono e riscrivono eventi planetari che si succedono sempre più rapidamente, in cui l'evento locale si dilata al pianeta e, al tempo stesso, implode nella velocità delle sovrapposizioni, dei racconti, delle rappresentazioni (Callari Galli, 2000; Augé, 2006).

Il racconto di Kureishi ci ricorda che l'altro non è più colui che vive oltre i confini del nostro territorio; che abita i territori "fuori dalle mura", oltre i confini del nostro mondo e della nostra cultura; l'altro è qui, abita con noi le città e mondi contemporanei, è parte integrante di quel ridefinirsi continuo di pratiche, rappresentazioni, valori e immaginari che qualificano il mondo in cui abitiamo come forma di vita globale e singolare al tempo stesso. Le trasformazioni in senso multiculturale della società italiana e globale incidono su piani e tematiche differenti ad esempio, sui diritti di cittadinanza, sui processi di precarizzazione del lavoro che incidono sulle opportunità di vita delle generazioni future e sui tempi di vita quotidiana, attuando una segmentarizzazione (Corsaro, 2003) sempre più violenta della vita sociale urbana, che spesso si esprime nell'isolamento sociale e culturale di molte famiglie migranti (e non). Tali orientamenti nei processi socioculturali si declinano in modo specifico se si considerano i diversi ambiti in cui si svolgono i processi di crescita e di educazione nella contemporaneità.

Una seconda considerazione non può eludere le dinamiche conflittuali, anch'esse globalizzate, che caratterizzano la nostra epoca, in particolare negli ultimi anni, da quando cioè la storia planetaria è stata travolta dalla tragedia delle due torri (Callari Galli, Guerzoni, Riccio, 2006). La violenza dei conflitti planetari in atto ha aggiunto alle tragedie umanitarie che quotidianamente avvengono una "violenza strutturale" (Farmer, 2003) determinata dalla progressiva percezione di instabilità e insicurezza globale, che si declina a dimensione locale e toccando gli spazi della quotidianità, in particolare sul piano delle relazioni interculturali, ai modi e alle forme di pensare e incontrare l'altro,

²⁵ Ibidem.

ma è presente anche nelle narrazioni dei media, nella retorica politica.

Analizzare e descrivere questi scenari significa ammettere che tali processi socioculturali incidono sulla stessa idea di cultura e sulle politiche e strategie di intervento di incontro con l'altro, in particolare per quanto riguarda i contesti educativi: come ci ricorda Matilde Callari Galli (Callari Galli in Matera, 2004) va in crisi l'idea di cultura e di "alterità" che si basava sull'esatta corrispondenza tra territorio, comunità, cultura (Callari Galli 2000) "gli antropologi hanno tentato di combattere ogni tendenza che essenzializzi la cultura, che consideri cioè le differenze come entità monolitiche e immutabili. (...) chiedendo di non evidenziare solo le differenze ma di seguire anche gli andamenti delle uniformità così come hanno sostenuto la necessità di individuare i caratteri che nei diversi gruppi assume la distribuzione dei modelli, degli stili, degli ethos culturali. (...) opporsi alla tendenza comune – dominante nei mass-media e nel dibattito politico – a deificare la realtà sociale mettendo in ombra i suoi caratteri processuali, i suoi aspetti polifonici e le sue aperture alle commistioni, ai cambiamenti" (Callari Galli, 2007).

In un mondo in cui merci, individui, intere comunità - ma anche immagini, stili di vita, linguaggi - migrano continuamente da un punto all'altro del pianeta, in cui strategie migratorie diversificate ridisegnano forme plurali di appartenenza, di costruzione identitaria, modi diversi di restare in contatto tra paese di approdo e paese di origine, l'alterità – le sue norme, i suoi valori, il suo gusto estetico – non è più riducibile dentro le maglie di un'appartenenza univoca alla cultura locale originaria; identità e relazioni con l'altro sono piuttosto il frutto di "culture in movimento", dislocanti in modo reale – talvolta virtuale – attraverso territori differenti, messe in campo in quel tessuto di relazioni complesse in cui ciascuno di noi con la sua identità, storia, lingua si iscrive. È nella processualità dei modi di agire e pensare l'altro - in quell'incrocio continuo tra noi e gli altri - che si rielaborano continuamente forme differenti di costruzione identitaria sia di chi migra sia di chi nasce e cresce in un territorio, ma che con il migrante condivide la velocità di cambiamenti globali e locali in cui siamo immersi.

Questi processi assumono caratteristiche specifiche nello scenario della città: è la città il destino di vita ormai della maggior parte degli esseri umani, a differenza del passato (Callari Galli, 2007). Eppure niente appare oggi oggetto di trasformazioni profonde e rapide quanto la città: le città si trasformano sotto diversi profili e in particolare si ridefiniscono come spazi multiculturali e di riterritorializzazione identitaria entro cui emergono nuovi soggetti sociali (talvolta nuovi soggetti politici) costituendosi allo stesso tempo come "zone di confine" e di attraversamenti; è la stessa nozione di città, di *polis* come spazio comunitario ma anche come luogo delle politiche e dell'agire sociale quotidiano proprio alla cultura occidentale ad entrare in crisi e, con essa, a immettere nuove forme di partecipazione della città; né appare sufficiente dilatare lo spazio della città con suoi "derivati" moderni metropoli, megalopoli: alle porosità dei confini esterni corrisponde, al suo interno, il ridefinirsi della dicotomia di centro/periferie. Le trasformazioni della città non riguardano solo le grandi città ma anche le province e, in ultima analisi, incidono sullo stesso rapporto tra città e territorio: processi di ridefinizione urbana e del territorio evidenti sia dentro che fuori della città (in grado di riscrivere in un qualche modo gli stessi "confini" che segnano dentro/fuori della città); è, ad esempio, la presenza delle più numerose comunità pakistane e bangladesi della regione Emilia-Romagna

nelle campagne tra Correggio e Cremona o, su un altro fronte, nello spopolamento dei centri storici – “luoghi” culturali in cui si esprime una comunità e la sua memoria culturale collettiva - verso nuovi spazi sono abitati questa volta in modo fluido e discontinuo, quelli, ad esempio, dei “non luoghi” artificiali e continuamente “ri-editate” delle *outlet* delle periferie.

La ricerca etnografica²⁶ - di cui riporterò alcuni esiti e riflessioni nelle pagine che seguono – indaga la relazione tra famiglie migranti e servizi alla prima infanzia mostrando la centralità di analisi dedicate alla relazione tra comunità migranti, territorio urbano, politiche locali e servizi educativi e di sostegno alla famiglia. Se le politiche urbanistiche incidono sulla qualità della vita, le relazioni famiglie/servizi (dall’accesso ai servizi, all’accoglienza, alle forme di partecipazione delle famiglie ai servizi educativi ecc.) si elaborano a partire da culture e stili educativi differenti; così la cultura dei servizi fa i conti con una pluralità non riducibile alle singole appartenenze comunitarie o nazionali delle famiglie: si tratta di territori che costituiscono uno spazio di negoziazione tra stili di vita, modi di interpretare il mondo plurale in cui viviamo, concezioni della genitorialità e del rapporto tra generazioni, aspettative ed attese nei confronti dei servizi alla prima infanzia. Stili di vita, pratiche e rappresentazioni del noi e degli “altri”, ma anche dimensioni estetiche sono al centro delle dinamiche interculturali attraverso cui sono socializzati i bambini in contesti multiculturali.

Crescere migrando: “fare famiglia” nei contesti migratori

Gli ultimi dati demografici raccolti sottolineano la prima inversione di natalità dopo decenni in Italia attribuendola alla maggiore fecondità delle famiglie migranti e all'affermarsi del ricongiungimento familiare come un'importante novità nelle strategie migratorie degli ultimi anni. Si tratta di uno scenario demografico e migratorio che è stato interpretato come qualificante una nuova fase migratoria caratterizzata da un processo di stabilizzazione dei flussi migratori nel nostro Paese. “Tra gli immigrati prevalgono le persone sposate (52,7% del totale delle presenze), anche se spesso sono rimasti in patria i figli e il coniuge, come attesta il forte flusso di ricongiungimenti (100 mila l’anno). (...) La fecondità è più alta tra le donne straniere, in media con 2,4 figli (4 per le marocchine, 1,7 per le polacche e le romene e solo 1,25 per le donne italiane). I cittadini stranieri, dai quali nel 2005 sono nati 52.000 bambini, hanno inciso per il 9,4% sulle nuove nascite. Tra le immigrate vi sono più divorziate rispetto alle italiane (2,5% rispet-

²⁶ La riflessione a cui si riferiscono queste pagine si basa sugli esiti di una ricerca sul tema “*La cura educativa nei contesti multiculturali*” condotta dal gruppo di Pedagogia Interculturale (Ivana Bolognesi, Antonio Genovese, Stefania Lorenzini) e di Antropologia Culturale (Ivo Pazzagli e Giovanna Guerzoni) nell’ambito della ricerca pluriennale interdisciplinare realizzata dal Dipartimento di Scienze dell’Educazione dell’Università di Bologna (2005-2007) su “*Le cure educative nella prima infanzia*” e coordinata da Maria Grazia Contini. La ricerca si è avvalsa di diversi strumenti d’indagine: l’intervista semistrutturata rivolta alle pedagogiste e educatrici dei Nidi (21), l’intervista in profondità rivolta ai genitori delle famiglie migranti (32), i focus-group a cui hanno partecipato sia genitori di famiglie italiane che migranti (tre incontri per due gruppi di genitori). La ricerca è stata svolta a Bologna e in alcuni paesi della provincia di Modena e di Cesena e Ravenna. Si coglie, inoltre, l’occasione per ringraziare chi ha direttamente collaborato alla realizzazione della ricerca di campo: Nunzia Spitaleri (2005), Laura Michelini (2005-2006), Valeria Montuori (2007) e, non da ultimo, le educatrici e le famiglie dei Nidi coinvolti dalla ricerca, senza i quali la ricerca non avrebbe potuto essere realizzata.

to a 1,7%) e anche questo è un segno, che, unitamente alle più frequenti condizioni di disagio sociale, la maternità e la famiglia possono essere esperienze da loro vissute in maniera più problematica. I minori sono 586 mila, pari a circa un quinto della popolazione straniera, un'incidenza maggiore rispetto a quella riscontrabile tra gli italiani."²⁷

Questi brevi cenni demografici mostrano come la presenza delle comunità straniere in Italia sia, come da più parti segnalato, un caratteristica "strutturale" della società italiana e come sia facilmente ipotizzabile un aumento della domanda rivolta ai servizi di cura alla prima infanzia e alle istituzioni scolastiche.

Per le madri straniere intervistate nella ricerca, la difficoltà più grande consiste nell'assenza di quella rete familiare di aiuto nella vita quotidiana, ma anche di riferimento nei compiti genitoriali su cui si poteva contare in patria. Per la nascita del figlio rivolgersi ad una struttura ospedaliera è considerato un privilegio dalle madri intervistate, per le quali l'assistenza medica alla gravidanza e al parto si qualifica come qualità della vita nella "cura" alla maternità e all'infanzia ottenuti migrando in Italia e non sempre ugualmente fruibile nel paese d'origine; mentre l'assenza di quella rete familiare che riservava pratiche e "attenzioni di cura" tradizionali alle mamme in attesa e nei primi anni di vita sommati agli impegni lavorativi del marito, comporta spesso un vissuto di isolamento e notevoli difficoltà nella gestione dei compiti genitoriali.

Riconoscere/riconoscersi: vivere in Italia, entrare al Nido

La fase di inserimento del bambino al Nido costituisce un'occasione importante non solo per conoscere il contesto e lo stile educativo familiare, ma anche per aprire una fase di dialogo tra servizi/famiglie entro la quale si ridisegnano pratiche educative e rappresentazioni della genitorialità e dell'infanzia differenti; non solo, l'inserimento costituisce anche un momento delicato di accoglienza delle stesse famiglie in cui è possibile cogliere l'occasione per avviare percorsi più ampi di inclusione sociale delle famiglie nelle reti sociali che partecipano alla vita del Nido. In questo senso, le modalità di accesso dovrebbero tenere conto della pluralità sociale e culturale del territorio per evitare forme di ghettizzazione di alcuni servizi determinate, ad esempio nel caso dei servizi di cura alla prima infanzia (ma ragionamento analogo potrebbe essere fatto sulle modalità di accesso alla Scuola dell'obbligo legato ai "bacini d'utenza"), dalle modalità di costruzione delle graduatorie; è indispensabile garantire alle famiglie che ne hanno più bisogno il sostegno dei servizi di cura alla prima infanzia e, d'altra parte, la funzione di mediazione culturale che questi servizi ottemperano è di tale importanza da dover essere presa in considerazione nella costruzione della comunità educativa e scolastica.

Un secondo elemento riguarda le principali ragioni indicate dalle famiglie straniere a favore dell'inserimento del proprio figlio al Nido e le loro aspettative nei confronti del servizio; la ricerca ha permesso di confrontare la prospettiva delle famiglie straniere con le rappresentazioni relative alle ragioni di iscrizione del bambino al Nido delle famiglie migranti (e italiane) espresse dagli educatori/educatrici.

Il Nido per i genitori delle famiglie migranti torna ad assumere quella che era la finalità con cui venne istituito alle sue origini, cioè come servizio a sostegno alla madre lavoratrice; la prima motivazione che porta, infatti, le famiglie migranti alla richiesta di

²⁷ Caritas/Migrantes, *Immigrazione Dossier Statistico 2006, XVI Rapporto sull'immigrazione*.

accedere al Nido è il lavoro o, nel caso in cui la madre non stia già lavorando, il Nido costituisce la condizione per avere tempo disponibile per accettare proposte di lavoro; il sostegno alla madre lavoratrice si carica nel caso delle famiglie migranti di un senso più ampio permettendo, di fatto, l'uscita dall'isolamento nelle "mura domestiche" che è troppo spesso il destino delle donne migranti giunte attraverso il percorso del ricongiungimento familiare in Italia.

- *Invece, a proposito del Nido, come mai avete deciso di iscrivere i bimbi al Nido?*

- Soprattutto per motivi di lavoro, se io trovassi un lavoro, anche in nero, non saprei dove metterli. (mamma rumena MO)

- *E negli inserimenti è capitato che ci fosse il papà?*

- Sì, sempre per una bimba straniera.

- *Hai notato delle differenze?*

- Diciamo che in generale è un papà che è molto, non sbrigativo, però secondo noi lo vede più come un parcheggio che come un servizio educativo, cioè in quest'ottica, quindi hanno fatto un inserimento abbastanza veloce. (educatrice di Nido)

Peraltro, i genitori migranti mostrano un'alta consapevolezza delle finalità educative e di socializzazione del Nido il cui accesso è considerato come un'opportunità educativa cruciale per il futuro dei propri figli; il Nido è colto come risorsa sia sul piano educativo che su quello di socializzazione. Il Nido è, a parere delle madri intervistate dalla ricerca, lo spazio educativo dove i bambini hanno l'opportunità di imparare ciò che in termini di qualità della cura – cure educative, linguistiche, di gioco, di attenzioni – non potrebbero ricevere a casa. La ricerca mostra inoltre come il riconoscimento del Nido come opportunità educativa corrisponde ad un elevato investimento sul futuro delle prossime generazioni che costituisce una delle ragioni di migrazione in Italia.

- *Perché lo hai mandato al Nido?*

- Perché andavo a lavorare come primo motivo e secondo perché non riuscivo a dargli quello di cui un bambino ha bisogno, ha bisogno di giocare e io come madre adesso dovrei trovare più tempo. Adesso mi dedico di più a lui, perché ho visto che ha bisogno. I bambini assieme giocano diversamente, invece io come madre gioco un po' e poi c'è da stirare, da preparare da mangiare. Adesso rimane al Nido fino a mezzogiorno perché mi dispiace toglierlo del tutto (...) (mamma rumena BO).

La fase di inserimento è una fase cruciale: da un lato, le pratiche di ambientamento qualificano un percorso di ricerca e formativo che connota la stessa cultura dell'infanzia del Nido e la condivisione di un modello pedagogico attento alla relazione tra madre e bambino in grado di cogliere le criticità relative ad uno dei primi momenti di distacco dalla madre e di riconoscimento, da parte dei bambini di nuove figure di riferimento che inaugurano una fase delicata e "corale" di un lungo percorso di acquisizione di autonomia; in particolare, poi, per le famiglie straniere la fase di ambientamento riguarda

anche la possibilità del realizzarsi di un incontro tra mondi diversi accomunati da un contesto comune e dal comune impegno a sostegno del benessere del bambino. Si tratta anche di una fase estremamente rilevante per le educatrici impegnate in diversi momenti (dal colloquio iniziale alle giornate dedicate all'inserimento, ai momenti quotidiani di incontro con le famiglie ecc.) a proporre alle famiglie finalità, pratiche e routines educative del Nido che è al tempo stesso un'azione di accoglienza reciproca e in un primo momento di mediazione culturale tra aspettative, esigenze, stili educativi differenti. Nelle rappresentazioni degli educatori emerge come tali pratiche di mediazione non siano prive di incomprensioni reciproche e di difficoltà quotidiane: accogliere non corrisponde ad accettare, tantomeno a giustificare (con il rischio di ammettere una lettura "culturalista" ed essenzializzante delle differenze culturali), ma consiste innanzitutto nell'ascoltare ed ascoltarsi.

«Che cosa ci è capitato ultimamente con i bambini stranieri?! Abbiamo visto che sono arrivati bambini, cresciuti un po' così, senza neanche un po' di ritmi, dormivano quando gli pareva, che venivano alimentati quando gli pareva a loro, non si sa bene come venivano alimentati, perché pur avendo un anno e mezzo, sono ancora a pappine, cremine, a yogurt, a omogeneizzati, e così via. (...) Per esempio è più facile che facciamo fatica a togliere il sonnellino mattutino al bambino extracomunitario, piuttosto che a un bambino italiano. Non perché il bambino extracomunitario abbia più sonno di un altro, ma perché ci accorgiamo (dai discorsi che fanno i genitori) che poi, dopo, una volta che sono a casa, non è che alla tal ora i bambini si mettono a letto. No, i bambini vanno a letto quando lo decidono loro. Quindi tutto questo viene continuamente scombussolato e non prende mai delle regole normali». (educatrice Nido)

La fase dell'ambientamento al Nido può essere vista come un "campo" le cui caratteristiche avvicinano il "fare esperienza di campo" dell'antropologo come forma di conoscenza e comprensione dell'altro.

L'esperienza di campo è definita da un "tempo prolungato" ed è agita attraverso un alternarsi di momenti di empatia, di immedesimazione nell'altro e di pratiche di distanziamento; è un "fare esperienza" dell'altro che, nell'esperienza quotidiana del Nido, permette il sedimentarsi di competenze professionali specifiche sul piano della conoscenza delle differenze culturali relativamente ai tempi, ai modi, alle possibilità di un incontro, ma anche alle resistenze dell'incontro con l'altro; un incontro che non può negare incomprensioni, criticità e ambivalenze ma che può trasformare conflitto e ambivalenza in risorsa comune di lettura e di trasformazione dei processi socioculturali.

Alcune madri, ad esempio, hanno apprezzato la gradualità dell'ambientamento e hanno sottolineato quanto siano stati significativi gli sforzi compiuti dalle educatrici per comprendere i loro bisogni e quelli dei figli.

«A me è piaciuto molto l'inserimento del piccolino al Nido, perché è stato molto lento, chiaro, ha pianto solo i primi due giorni per 5 minuti, ma poi veniva preso in braccio e smetteva. Le insegnanti cercano sempre di parlare con i bambini che piangono, li consolano, a volte fanno dei commenti che potrebbero sembrare stupidi, invece per i bambini

non lo sono e gli dicono: “Che maglia bella, che hai. Che bei pantaloni” così i bambini si distraggono. (...) Per ogni tappa hanno chiesto le abitudini del bambino a casa perché se il bambino aveva una crisi, potevano farlo calmare usando l’abitudine a casa. In questo caso per me la preoccupazione era il dormire, perché per dormire vuole il ciuccio e la camomilla, mi hanno detto di portarlo il primo giorno perché se c’era bisogno glielo davano». (mamma marocchina)

Queste donne comprendono come le modalità relazionali e il linguaggio stesso delle educatrici nel rivolgersi al bambino – i gesti e le parole - siano pensati e agiti al fine di facilitare l’accoglienza, favorendo così il processo di separazione da loro stesse e di ambientamento del bambino e sostenendolo quando si dimostra restio a staccarsi dalle braccia della madre. In questa fase è esperienza comune delle educatrici quanto l’accoglienza del bambino sia legata ad una pratica di accoglienza della famiglia; ma questo prendersi cura della famiglia diventa straordinariamente importante per le famiglie e i bambini migranti, e questo sotto diversi aspetti:

«l’aspettativa più grande era quella di raccontare il proprio vissuto, di poter condividere con le educatrici la propria trasformazione personale, collegata non solo all’essere madre, ma anche al sentirsi straniera». (mamma marocchina)

Per le mamme straniere, vivere la fase di ambientamento al Nido costituisce un’occasione per riflettere sull’incontro di modelli e pratiche, stili educativi e di vita appartenenti alle diverse culture familiari e quelli veicolati dall’esperienza del Nido. Così per le educatrici, la fase di ambientamento del bambino, pur centrata sul suo benessere, costituisce un’occasione importante per conoscere la realtà familiare da cui il bambino proviene, i modelli di cura della famiglia, le dimensioni culturali esplicite e in parte implicite di cui è portatore. Significa anche avviare un processo di analisi critica e di relativizzazione del proprio punto di vista rispetto ad eventuali pregiudizi culturali o visioni etnocentriche delle comunità migranti e delle loro pratiche educative e genitoriali. Se tali modelli sono sempre più condivisi e negoziati all’interno della cornice di riferimento rappresentata dal modello pedagogico del Nido, occorrerebbe avviare una riflessione sulla possibilità di introdurre e sperimentare “altre” modalità e pratiche di accoglienza in grado di facilitare la conoscenza reciproca, ad esempio costruendo un ambientamento più flessibile, più vicino alle necessità di ciascun bambino e della sua famiglia.

- Come ti sei sentita nel mandare la tua bimba al Nido? Che cosa ti aspettavi da questo servizio, che non è ancora Scuola?

- La prima cosa era questa, l’inserimento in un Paese straniero non è mai facile, è molto difficile. Per noi è stato veramente difficile, perché la lingua italiana, non sapevamo neanche una parola, perché non è diffusa. Perciò, quando non riesci ad esprimerti è una fatica enorme. Allo stesso tempo, per me era un inserimento in un Paese nuovo, tantissima fatica per tutte le cose, in più la mia bimba aveva una maturità diversa, perché lei ha cominciato a parlare quando aveva 8 mesi, perciò dopo un anno lei parlava quasi perfettamente la mia lingua. Quando è andata all’asilo Nido, lei parlava, chiedeva qualsiasi cosa, nessuno capiva, perciò il suo inserimento è stato veramente molto difficile.

In più è una bimba che ha vissuto con me, ha fatto un inserimento grossissimo, perciò è stato molto difficile. Che cosa mi aspettavo? Mi aspettavo qualcuno con cui riuscissi ad esprimermi, perciò per fare questa cosa ho messo un po' di tempo prima di riuscire a farlo, perciò non è stata una grande soddisfazione all'inizio, veramente. Questo era il mio punto di vista. (mamma bangladesese)

La fase di ambientamento è lo spazio di un incontro, ma anche lo spazio in cui si esprime una pluralità di sguardi sull'altro e sul noi, come ci ricorda I. Chambers straniero per la prima volta a Napoli. "Un senso di crisi può avere molte uscite; una minaccia al senso dell'essere personale può anche portare ad aperture inaspettate, a tirare di nuovo i dadi. Incominciai a leggere e a vivere la città, senza fermarmi, sempre ai margini del suo caos, corruzione, degrado. Iniziai a sentirla come spazio di un'alternativa. È forse grazie al dialogo che s'instaura fra noi e questo senso di "alterità" che si rivela più acutamente il nostro "sé". In questi incontri, in un'etica che tenta di rispettare la voce altrui, la lingua perde invariabilmente il suo ancoraggio, la sua centralità e la direzione che aveva prima, quasi scivolasse tra le aperture di un dialogo in un quadro più ampio".

Gli educatori fanno affiorare più di un elemento di spaesamento e talvolta di vera e propria incomprendione al centro della relazione con le famiglie straniere: innanzitutto la lingua, ma soprattutto il fatto che i tempi di vita delle famiglie straniere sono spesso molto diversi in rapporto a quelli che regolano la vita comunitaria del Nido; di qui emergono una serie di incomprendioni riguardanti l'adesione alle regole e alle routines che organizzano la vita quotidiana del Nido e, soprattutto, le forme e i modi dei genitori di fare parte della comunità considerati come "consoni" da chi vi opera come professionista. Il rispetto delle piccole regole quotidiane (rispetto degli orari, delle modalità di consegna/ritiro dei bambini, delle forme/spazi di comunicazione, delle regole organizzative in senso lato, delle forme di partecipazione alla gestione del Nido ecc.) sembra incidere in modo talvolta perfino troppo forte non solo sul piano della relazione educatori/famiglie (dalla condivisione di un modello educativo coerente al reciproco rispetto delle autonomie educative) ma anche sul modo di percepire/agire diritti/doveri della partecipazione delle famiglie migranti nel servizio. Un intreccio complesso di incomprendioni rivelatrici di forme di resistenza a cogliere le profonde trasformazioni socioculturali in atto nelle istituzioni educative in genere (e non solo al Nido) determinate dalla presenza strutturale dei bambini e delle famiglie straniere in Italia. Richieste e aspettative che invece assumono contorni ben definiti quando è possibile tradurle in piccole prassi operative (menu alimentari) entrate ormai nella prassi dell'accoglienza o quando, invece, si profilano i tratti dell'assistenza allo svantaggio sociale.

«Noi non abbiamo avuto tantissimi bimbi stranieri, e quelli che abbiamo avuto erano sempre uno, al massimo due per anno. Ti posso dire che io e *** abbiamo avuto sempre bellissime esperienze, non abbiamo mai avuto problemi, i bambini si sono inseriti benissimo, le famiglie sempre molto disponibili, non abbiamo avuto dei grossi contrasti, delle incomprendioni. Abbiamo sempre chiesto, perché sai, al Nido c'è un po' l'abitudine, come alla materna, di fare certi regali, certe cose, nelle diverse festività, quindi per una

forma di rispetto abbiamo sempre chiesto al genitore. Quello non sarebbe stato un problema, perché qualunque risposta ci avessero dato, noi l'avremmo rispettata al 100%, però hanno detto di non preoccuparci. Abbiamo sempre rispettato l'alimentazione, ma al di là di quello assolutamente. Genitori che parlavano benissimo, tra l'altro, l'italiano, quindi non abbiamo avuto problemi, inseriti benissimo come gli altri bambini, assolutamente.

Quest'anno abbiamo un bimbo albanese, poi l'anno scorso abbiamo avuto un tunisino, il ciclo precedente un'altra bimba tunisina, e ancora ogni ciclo la maggioranza sono tunisini, però non abbiamo mai avuto problemi, anche per il discorso delle regole, anche da quel punto di vista lì. Anche con i padri, nessun problema [...]». (educatrice di Nido)

In modo apparentemente contraddittorio sono gli stessi educatori a segnalare come sempre più spesso non siano le famiglie straniere a costituire le realtà più problematiche ma le difficoltà (o il tipo di aspettative e richieste) delle famiglie italiane. Da un lato, è possibile ipotizzare (A. Genovese, 2007) una sottovalutazione delle difficoltà di natura culturale quasi a voler "proteggere" il modello pedagogico e organizzativo del Nido così come si è consolidato nel tempo sottolineando come la difficoltà emerga solo su un piano di quantità (sarebbe cioè il numero di famiglie straniere a determinare le diverse problematicità di accoglienza e gestione di un contesto sempre più multiculturale); d'altro lato, le rappresentazioni del contesto Nido attuale espresse dagli operatori delineano problematiche relative ad una pluralità culturale non riducibile solo alla specificità delle appartenenze culturali e nazionali (in senso stretto, dunque culturaliste) quanto al diversificarsi dei modi di essere famiglie e genitori accentuando un processo di differenziazione che necessiterebbe di nuovi strumenti di analisi e di intervento.

«Sarebbe però bello, perché potrebbero portare idee nuove, il loro tipo di esperienza, anche per poterli sempre di più fare sentire a loro agio. Perché sentendo anche dalle mie colleghe, confrontandoci su dei genitori stranieri, ho sentito che alcune avevano rapporti con mamme molto diffidenti, che facevano fatica a parlare, non perché non parlassero l'italiano, proprio un po' schive. Anche se è molto difficile agganciare questi genitori è molto difficile comunque perché io mi ricordo che, due o tre anni fa, i grandi fecero un progetto sulla musica dove vennero invitati tutti i genitori, però loro non partecipano, anche agli incontri di sezione vengono poco. Poi dipende sempre dal tipo di famiglia. Ho avuto delle famiglie che venivano a tutti gli incontri e altri che invece... ma questo succede poi anche tra gli italiani, eh?

Poi magari le donne non hanno la macchina, quindi venire fuori la sera per loro è un problema, hanno poi tutta una serie di problemi, limitazioni». (educatrice di Nido)

Il tema dell'accoglienza dei bambini e delle famiglie straniere non è però tutto circoscrittibile al contesto Scuola ma deve essere considerato – sia sul piano dell'analisi che su quello dell'intervento – come strettamente legato alla questione, ancora tutta aperta, dei diritti di cittadinanza tra italiani, stranieri e cosiddette "seconde generazioni" e il loro futuro, nelle parole di un padre rumeno la dicotomia tra dentro/fuori dal Nido apre il tema del sentirsi parte di una comunità quella del Nido alla comunità più ampia definita

dalla cittadinanza:

«...parlando del Nido, non mi sembra che ci sia nessuna differenza, è stato giusto, è normale che sia così. Però andando avanti nella vita di cose diverse ne trovi, soprattutto se vai in Questura o in altri posti così, ci sono dei posti dove ti guardano in modo diverso. Io la prendo così, in teoria non dovrebbe essere così, le persone devono essere persone imparziali, dovrebbe essere tutto uguale per tutti».

- *Lo avete notato più fuori, in altri ambienti?*

- Sì, non nel Nido. Io mi accontento del fatto che loro siano contenti così, perché noi non abbiamo avuto tutte le possibilità che hanno loro. Se io ho la possibilità di offrirgli questo modo di vivere, sono contentissimo, perché io non ho avuto la possibilità di fare tutte queste cose. (papà rumeno)

Reti sociali e momenti informali: il Nido come spazio di mediazione culturale

Se entrare al Nido facilita un possibile inserimento lavorativo della madre e permette di contare su un contesto di dialogo con altre famiglie del territorio, ma soprattutto di mediazione culturale tra pratiche educative, compiti genitoriali, modi di fare famiglia, tale funzione di negoziazione culturale si rivela come strumento di inclusione sociale se si è in grado di cogliere – ed eventualmente di valorizzare – i diversi momenti informali che caratterizzano la vita del Nido: le gite sociali, le feste del calendario, i momenti di dialogo entrata/uscita dal Nido, l'autogestione del giardino, ecc.

Occorre sostenere e riconoscere il Nido come luogo di aggregazione sociale, come spazio di incontro tra genitori e di riconoscimento reciproco, all'interno del quale le madri possono allacciare legami considerate in quanto madri piuttosto che come donne straniere, potendo confrontare le proprie esperienze con quelle degli altri e uscire da un senso di solitudine diffusa. È un aspetto che può diventare il punto di partenza per una progettualità rivolta alle famiglie, fondata su questioni educative trasversali che interessano sia le famiglie italiane e immigrate, sia i servizi per la prima infanzia e che rilancia il Nido come spazio di inclusione sociale delle famiglie e dei bambini con implicazioni sul piano dell'inclusione sociale di lunga durata. Il Nido diventa dunque spazio di mediazione culturale e di inclusione anche per il ruolo che riveste quale occasione di inserimento delle famiglie in reti sociali più ampie; il Nido come facilitatore di socialità extrascolastiche è tanto più importante quanto più investe uno spazio esterno al Nido percepito come difficile dagli stessi genitori stranieri per sé e per il futuro dei propri figli, un contesto più ampio in cui il riconoscimento di uguaglianze e diritti, di cittadinanza è percepito come maggiormente a rischio.

È una progettualità che deve farsi attenta a nuove dimensioni e a nuovi territori: innanzitutto all'ascolto delle nuove aspettative che la trasformazione dei contesti educativi in senso multiculturale impone; secondariamente utilizzando strumenti sensibili a forme altrimenti "invisibili" di partecipazione alla Scuola, i momenti informali costituiscono sempre più spesso lo spazio in cui le famiglie straniere partecipano (nel duplice senso di sentirsi parte e di contribuire con proprie risorse culturali - tradizioni, musiche, stili di vita) alla vita sociale del Nido; questi momenti costituiscono infine l'occasione per

attivare relazioni proficue con il territorio attraverso progetti che fanno dell'esperienza del Nido uno strumento di analisi e di attivazione di esperienze di incontro interculturale fuori dal Nido.

L'inclusione passa, sul piano delle pratiche e delle rappresentazioni reciproche, attraverso la costruzione di quello che Stefania Lorenzini definisce un "terreno comune" che consenta l'incontro. Se imparare nei termini del costituirsi di una "comunità di pratica" (Wenger, 1998; Grasseni e Ronzon, 2004) consiste in un processo che avviene per imitazione, per ripetizione, attraverso l'incorporazione di routines e l'assunzione di ruoli culturalmente definiti, allora apprendere è il risultato di un processo di coordinamento e intermediazione sociale. Questo si realizza sia sul piano cognitivo e sociale che su quello più profondo emozionale. In questo senso apprendere coincide con le forme di partecipazione ad una comunità intesa come "spazio condiviso". Il Nido è spazio di mediazione culturale e di inclusione sociale in quanto produttore di occasioni diverse, di costruzione di uno "spazio comune e condiviso" nel quale la finalità di costruzione di un contesto di benessere per i propri figli comporta necessariamente la costruzione di pratiche di negoziazione culturale in grado di considerare le differenze culturali come una risorsa, ma anche di costruire linguaggi comuni basati sulla conoscenza reciproca. La consapevolezza dell'importanza del Nido come spazio educativo per i propri figli si traduce in un investimento sul benessere e sul futuro del bambino che apre molte famiglie ad altri "punti di vista" sull'educazione proposti sia dalla cultura dei servizi che dal contatto con altre famiglie; il Nido in questo senso si qualifica come spazio di importanti processi di contaminazione culturale e di innovazione quale "zona di confine" come territorio di creatività culturale di cui Rosaldo (Rosaldo, 2003) indica quale novità della contemporaneità.

Ma il ruolo di servizi che entrano in contatto, insieme ad altri, in momenti cruciali della vita delle famiglie con una pluralità di cui le famiglie straniere costituiscono l'opportunità del riconoscimento di una variabilità culturale assai più ampia (genere, generazione ecc.) è efficace solo nella misura in cui se ne sappiano cogliere gli intrecci e le implicazioni con ciò che sta fuori dal Nido: i bambini che non vi riescono ad accedere, nuove forme di marginalità e povertà urbana, i processi che riguardano le politiche della città e dell'economia, pratiche e rappresentazioni che riconoscano nuovi compiti e nuove risorse dei contesti educativi per la società tutta e per il nostro futuro.

Il Nido è abitato da una pluralità di sguardi – sull'infanzia, sul mondo, sulle pluralità che lo abitano, sul futuro - che non necessariamente devono trovare una sintesi, ma invece devono inventare nuove forme di ascolto per abitare quella "terre di mezzo" tra famiglie e educatori, tra Scuola e contesti urbani, tra storie e linguaggi differenti che è in sé una delle finalità educative per le generazioni future.

Bibliografia

- AA.VV. (2005), *Mille modi di crescere. Bambini immigrati e modi di cura*, Milano, Franco Angeli.
- Augé, M. (1997), *Storie del presente*, Milano, il Saggiatore.
- Bauman Z. (1999), *La società dell'incertezza*, Bologna, il Mulino.
- Beck U. (2003), *La società cosmopolita*, Bologna, il Mulino.
- Bolognese, I. Di Rienzo A. (2007), *Io non sono proprio straniero*, Milano, Franco Angeli.
- Bolognese, I. (2007), Callari Galli, M. (2000), *Antropologia per insegnare*, Milano, Bruno Mondatori.
- Callari Galli M. (2003), *Nomadismi Contemporanei*, Rimini, Guaraldi.
- Callari Galli M. (2005), *Antropologia senza confini*, Palermo, Sellerio.
- Callari Galli M., Guerzoni G., Riccio B. (a cura di) (2005), *Culture e conflitto*, Rimini, Guaraldi.
- Callari Galli M. (2007) (a cura di), *Mappe Urbane. Per un'etnografia della città*, Rimini, Guaraldi.
- Callari Galli M. (2007), *Crescere migrando*, seminario, Bologna, ottobre 2007.
- Caritas/Migrantes (2007), *Immigrazione Dossier Statistico 2006*, XVI Rapporto sull'immigrazione.
- Chambers I. (2007), *Paesaggi migratori*, Roma, Meltemi.
- Chinosi L. (2002), *Sguardi di mamme. Modalità di crescita dell'infanzia straniera*, Milano, Franco Angeli.
- Corsaro W. (2003), *Le culture dei bambini*, Bologna, il Mulino.
- Decimo F. (2005), *Quando emigrano le donne: percorsi e reti femminili della mobilità transnazionale*, Bologna, Il Mulino.
- Farmer P. (2003), *Pathologies of Power*, University of California Press, Berkeley - Los Angeles - Oxford.
- Genovese A. (2003), *Pedagogia interculturale*, Bologna, BUP.
- Giacalone F. (2002), *Marocchini tra due culture. Un'indagine etnografica sull'immigrazione*, Milano, Franco Angeli.
- Giacalone F., Pala L. (2005), *Un quartiere multiculturale. Generazioni, lingue, luoghi, identità*, Milano, Franco Angeli.
- Grasseni C., Ronzon F. (2004), *Pratiche e cognizione*, Roma, Meltemi.
- Guerzoni G. (2007). *Riconoscere, riconoscersi*, in *Educazione interculturale*, n. 3, ottobre 2007, pp. 361-370.
- Guerzoni G. (2007). *Percorsi scolastici e territori urbani. Urbanicità e pratiche educative nei contesti scolastici*, in Callari Galli M. (a cura di), *Mappe Urbane. Per un'etnografia della città*, Rimini, Guaraldi.
- Guerzoni G. (2007). *"Dimensioni culturali del benessere del bambino"* in Mariagrazia Contini e Milena Manini (a cura di), *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi*, Roma, Carocci, pp. 176-187.
- Kilani M. (1994), *Antropologia. Un'introduzione*, Bari, Dedalo.
- Levi-Strauss, C. (1952), *Razza e Storia e altri studi di antropologia* (a cura di P. Caruso), Torino, Einaudi, 1967.
- Lévi-Strauss, C. (1984), *Lo sguardo da lontano*, Torino, Einaudi.
- Marazzi A. (2005), *Voci di famiglie immigrate*, Milano, Franco Angeli.
- Marcus G. e Clifford J. (1997) (a cura di), *Scrivere le culture. Poetiche e politiche in etnografia*, Roma, Meltemi (ed. or. 1986).
- Matera V. (2003) (a cura di), *Pensare la cultura*, in *Rassegna Italiana di Sociologia*, n. 1, 2004, pp. 5-78.
- Matera V. (2007), *Antropologia in sette parole chiave*, Palermo, Sellerio.
- Queirolo Palmas L. (2006), *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra Scuole e spazi urbani*, Milano, Franco Angeli.
- Rosaldo R. (2002), *Cultura e verità*, Roma, Meltemi.
- Touraine, A. (1998), *Libertà, uguaglianza, diversità. Si può vivere insieme?*, Milano, il Saggiatore (ed. or. 1997).
- Sofri G. (1996), *Prefazione a G. Kepel, Ad ovest di Allah*, Palermo, Sellerio.
- Valtolina G.G., Marazzi A. (2006), *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, Milano, Franco Angeli.

Focus 4: Sguardi nei contesti quotidiani: ripensando luoghi, spazi, arredi, materiali, tecnologie

Michela Schenetti e Lucia Balduzzi²⁸

Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna.

Abbiamo pensato ed articolato il nostro intervento cercando di concentrare l'attenzione e riflettere, in prima istanza, sul titolo specifico su cui ci era stato chiesto di lavorare. Esso, infatti, racchiude due parole chiave da cui, crediamo, sia interessante partire: il termine *sguardo* ed il gerundio *ripensando*, che noi trasformeremo nel verbo transitivo *ripensare*.

Questi termini, che intendiamo connotare delle caratteristiche di intenzionalità²⁹ ed intersoggettività³⁰ per essere pedagogicamente significativi, richiamano due azioni fondamentali, due vere e proprie metodologie che sono da considerarsi fondanti nella pratica educativa, soprattutto nei contesti dei servizi e delle Scuole per i più piccoli: mi riferisco, in primo luogo, alla pratica dell'osservazione e, in secondo luogo, a quella della riflessione pedagogica sul dato raccolto. Due momenti, questi (quello dell'osservazione e quello della riflessione), che non dobbiamo rappresentarci separati o linearmente consecutivi quanto piuttosto in un'ottica di dialogo sempre aperta, in quella dinamica a spirale tra ricerca, pensiero ed azione educativa che Piero Bertolini metteva a fondamento della sua pedagogia come scienze empirica, eidetica e pratica, nella cui definizione ci riconosciamo³¹.

In questa relazione, dunque, cercheremo di seguire il medesimo andamento a spirale fenomenologicamente orientato, *partendo da* e *ritornando a* la centralità dello sguardo, disegnando un percorso che colleghi la riflessione sul contesto alle pratiche educative che in quel contesto prendono forma e in cui si realizzano.

Declinare lo sguardo al plurale

Nel titolo lo sguardo è, giustamente, declinato al plurale, a sottolineare l'impossibilità

²⁸ Il seguente articolo è frutto della collaborazione di entrambe le autrici. In particolare Michela Schenetti, pedagoga, ha presentato la relazione in occasione di questo seminario regionale e ha contribuito alla stesura dei paragrafi "La dimensione/funzione narrativa", "A proposito degli sguardi", "Un pensiero che interroga", mentre Lucia Balduzzi ha scritto i paragrafi "Declinare lo sguardo al plurale", "La dimensione/funzione estetica", "La dimensione/funzione relazionale", "A proposito del Ripensare".

²⁹ Secondo la fenomenologia husserliana è l'*intenzionalità* della coscienza a dare senso al mondo, in quanto è lo strumento che mette in relazione la coscienza e l'oggetto. Caratteristica peculiare di ogni soggetto è appunto l'attività intenzionale, ossia la capacità di dare senso (o molteplici sensi) a ciò che le è esterno; la presenza dell'oggettività (con la quale si intende sia la realtà materiale, il mondo esterno, sia la presenza di una soggettività altra) è riconosciuta con una propria autonomia e considerata costitutivamente necessaria all'esistenza stessa della soggettività.

³⁰ La prospettiva dell'intersoggettività afferma che parlare di *io* significa parlare nello stesso tempo anche dell'altro, degli altri; «non è possibile riconoscere se stessi senza riconoscere al tempo stesso l'altro, tanto che perdere l'altro significherebbe perdere al tempo stesso se stessi» (Bertolini, 1988 p. 94).

³¹ Bertolini, P. (1988), *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze e (2001), *Pedagogia Fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze.

di un unico punto di vista, di una sola possibile lettura poiché molteplici sono i soggetti in gioco nel contesto dei servizi per la prima infanzia. Parliamo allora degli sguardi dei bambini, delle educatrici, dei genitori, dei coordinatori ed anche di chi, come noi, è chiamato a riflettere un po' più da fuori sulle tematiche educative. Forse uno sguardo, il nostro, che più che *nei* contesti è *sui* contesti quotidiani. Uno sguardo che ha cercato per prima cosa di individuare alcune direzioni, alcune categorie, che si concentrassero non tanto sul *che cosa* guardare quanto piuttosto sul *come* guardare ciò che stavamo mettendo a fuoco.

In questo senso ci sono stati di particolare aiuto gli esiti di una ricerca promossa dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione sul tema delle cure in educazione, che si è articolata in più gruppi di docenti e ricercatori, anche con approcci disciplinari diversi, focalizzati su differenti tematiche.

In particolare, il sottogruppo di ricerca coordinato da Milena Manini³², ha sviluppato il tema della cura nel servizio di Nido e nella Scuola dell'infanzia ponendo l'attenzione alle relazioni di cura che si instaurano sia tra i differenti soggetti (educatrici/insegnanti, bambini, genitori, coordinatori/dirigenti, dade...) sia rispetto al contesto materiale, nella prospettiva heideggeriana della cura di sé, dell'altro e del mondo.

Il principio da cui si parte consiste nel fatto che la cura in educazione si esplicita anche attraverso la cura del contesto ma, in un'azione di reciprocità, anche il contesto cura poiché, come ha sottolineato Milena Manini "la cura educativa di sé e degli altri si esercita nel tempo e trova i suoi tempi, ma avviene anche nei contesti, nei luoghi dell'educazione, che non sono meri contenitori di esperienza, bensì variabili educative, in quanto elementi dei processi di interazione"³³. Le educatrici coinvolte nella ricerca, alle quali era stato esplicitamente richiesto che cosa significasse curare e curarsi del contesto materiale e, in seconda battuta quale potesse essere definito un ambiente curato, hanno fornito una molteplicità di definizioni le quali, riprese e declinate nel merito specifico del lavoro di oggi, suggeriscono tre categorie d'analisi, che corrispondono anche ad altrettante funzioni del contesto, particolarmente significative.

Ci riferiamo alla dimensione *estetica*, alla dimensione *narrativa* ed alla dimensione *relazionale*, da leggere non in un'ottica di reciproca esclusione, quanto piuttosto in una prospettiva di continuità, reciprocità ed in forte interconnessione l'una con l'altra.

La dimensione/funzione estetica

Alla dimensione estetica corrisponde un ambiente di lavoro che potremmo definire *bello e piacevole*, probabilmente identificato, secondo molti di noi, in uno spazio ampio, luminoso, colorato, pulito, ordinato, magari anche leggermente profumato. Un contesto di questo tipo rappresenta uno spazio nel quale sia per tutti gradevole passare il proprio

³² Il gruppo di ricerca, composto anche da Vanna Gherardi e Lucia Balduzzi, ha analizzato in particolare il tema della professionalità educativa delle educatrici di Nido e delle insegnanti di Scuola dell'Infanzia. In specifico, l'indagine è stata rivolta a rilevare le fonti della soddisfazione professionale delle insegnanti di bambini piccoli, la loro rappresentazione di cura e il loro agire nella costruzione di contesti educativi ritenuti adeguati alle pratiche educative dell'infanzia. I risultati della ricerca di Dipartimento sono stati pubblicati nel volume M. Contini, M. Manini (a cura di), *Le cure in educazione*, Carocci, Roma, 2007; i singoli report di ricerca sono stati pubblicati sulla rivista on-line RPD, consultabile all'indirizzo <http://rpd.cib.unibo.it>

³³ Contini, M., Manini, M. (a cura di), (2007), *Le cure in educazione*, Carocci, Roma, pag. 23.

tempo agevolando così le relazioni tra i vari attori, lo svolgimento delle attività, i processi di comunicazione e collaborazione.

Nel medesimo tempo, un ambiente bello potrebbe contribuire anche alla stessa educazione estetica dei bambini, a far apprezzare loro l'ordine e l'armonia di forme, colori più o meno tradizionali. Infatti, per una piena educazione estetica più voci sottolineano l'importanza non solo del cimentarsi attivamente, da parte del bambino, in attività di tipo artistico (musicale, pittorica, manipolativa...) ma anche di vivere le proprie esperienze quotidiane, comprese quelle routinarie, in un contesto in grado di promuovere un atteggiamento definito "estetico" che non si traduce necessariamente nella tensione verso il bello in quanto canone standard quanto piuttosto in una vera e propria modalità di approcciarsi alla realtà dotandola di e donandole senso. Un atteggiamento, per dirla con le parole di Marco Dallari, che si traduce nel "porsi, nei confronti di tutto ciò che possiamo incontrare nel mondo che ci circonda, *come* se si trattasse di un'opera d'arte, non per cercarne necessariamente il bello come valore. Porsi nei confronti del mondo come se le sue singole parti fossero opere d'arte significa invece accettare che ciascuna di queste parti contengano una grande percentuale di interpretabilità, di ambiguità di attribuzione di significato che dà loro un senso da parte nostra" ³⁴.

La dimensione/funzione narrativa

Alla dimensione narrativa corrisponde la possibilità che offre lo spazio di trasformarsi in contenitore di storie reali e immaginarie, di accogliere e raccontare le esperienze fatte insieme (pensiamo ai cartelloni ed ai disegni dei bambini), di dialogare con le famiglie (le bacheche degli avvisi, ma anche le bacheche pensate per favorire lo scambio e la comunicazione tra i genitori delle diverse sezioni), la possibilità di ospitare ciò che viene da fuori la Scuola (le locandine di eventi ma anche i cassetti dei bambini, i loro nomi e i simboli affissi sugli appendiabiti...). Uno spazio in grado di parlare, di raccontare, di rendere esplicito ciò che "*si fa*" e che lascia traccia nella memoria di chi abita il servizio e anche solo di chi vi accede per pochi minuti al giorno.

Uno spazio connotato da un valore simbolico condiviso e condivisibile, uno spazio, per dirla con le parole della fenomenologia, *vissuto*³⁵, dove dirimente è l'attribuzione di senso di ciascun soggetto che lo incontra, lo scopre e se ne appropria, in una parola lo *abita*. Uno spazio che diventa anche fondamentale nella dimensione dello scambio e della comunicazione di significati (lo spazio per me che significa diversamente dallo spazio per te) e che si connota anche nella misura in cui si offre come luogo di ricordo, riflessione e meta-riflessione (ad esempio il cartellone che racconta ciò che abbiamo fatto – come raccogliere le castagne – e che ci ricorda quella raccolta giorno dopo giorno e ce la restituisce offrendoci la possibilità di sue ulteriori letture e significazioni).

La dimensione/funzione relazionale

Questa potrebbe svilupparsi secondo due corni distinti: lo spazio come agente di conte-

³⁴ Dallari M. (1994), *Arte e didassi* in Bertolini P. (a cura di), *Sulla didattica*, La Nuova Italia, Firenze, pag. 202.

³⁵ Rispetto al significato di spazio vissuto il riferimento va senza dubbio alla prospettiva delineata da Iori, V. (1996) nel volume *Lo spazio vissuto*, La Nuova Italia, Firenze; cfr. anche id. (2006) *Nei sentieri dell'esistere*, Erickson, Trento.

nimento e rassicurazione psicologica che accoglie il bambino e lo spazio come attivatore e promotore di esperienze educative.

In questo senso, l'ambiente verrebbe a rappresentare un contenitore positivo e rassicurante di relazioni ed emozioni, fornendo risposte concrete al bisogno di sicurezza, prevedibilità e di affettività che caratterizza l'infanzia. Ancora, esso verrebbe a rappresentare uno spazio che contribuisce a rafforzare lo sviluppo dell'identità personale, favorisce l'autonomia, promuove esperienze educative e soprattutto incoraggia il desiderio di esplorare e conoscere, rispettando e coniugando il sentimento di intimità con il piacere di stare insieme agli altri.

A proposito del ripensare

Passiamo alla seconda parola chiave: *ripensare*, un termine ricorsivo, che include lo sguardo e che indica che qualcosa è già stato fatto, pensato.

Si tratta, in prima istanza, di rivisitare il *che cosa è stato pensato*, dando valore alla dimensione teorica e storica della riflessione pedagogica e didattica e consapevoli del fatto che vi sono più pensieri su questo tema, differenti pedagogie ed anche diversi livelli di analisi e diversi riferimenti (i grandi teorici della pedagogia dell'infanzia come Montessori, Agazzi, Froebel, ma anche i grandi pedagogisti ideatori e sostenitori dei servizi come Ciari, Neri, Malaguzzi, Santarini, Munari, solo per fare alcuni nomi tra i più vicini alla realtà emiliano-romagnola).

Il pensato rimanda, inoltre, ad una dimensione interdisciplinare che, soprattutto nella prima fase di ideazione e di sviluppo dei servizi, coinvolge architetti, geometri, educatrici, pedagogisti, trasformando l'asilo Nido e la Scuola materna in veri e propri crocevia di saperi e laboratori di sperimentazione non solo didattica.

In un secondo momento, obbliga il ritorno alle situazioni ed ai contesti concreti, per riflettere a partire da che cosa è stato pensato, magari da altri.

Il Nido, infatti, nel momento della sua nascita fa riferimento ad una riflessione pedagogica più matura che è quella dell'allora Scuola materna, oggi dell'infanzia, e da essa mutua, per poi declinarla nella propria realtà, modelli e tecnologie.

Ne sono un esempio l'uso della cassettera come luogo della parola, lo specchio come strumento di prima scoperta della propria identità e unicità materiale fisico/corporea, il gioco dell'appello come consapevolezza di sé e degli altri e così via...

La prospettiva storica posiziona approcci e teorie in un preciso contesto spazio-temporale, al quando qualcosa è stato pensato, ricordandoci che ogni prospettiva nasce e si sviluppa in particolari periodi storici connotati da precise ideologie, bisogni sociali e, naturalmente in relazione anche alle cosiddette "mode pedagogiche" del momento. Quello che ci preme sottolineare e ribadire anche se molto sinteticamente è che non bisogna mai pensare che la scelta di organizzazione dello spazio sia neutrale ed oggettiva a cui aggiungerei che non esiste né uno spazio astratto, né uno spazio immemore.

Il termine "ripensando" spinge poi a riflettere sulla base di che cosa ripensiamo: a questo proposito non possiamo non tenere conto dell'esperienza, degli sguardi di chi a vario titolo riflette nei servizi e delle nuove influenze della ricerca in campo educativo.

A proposito degli sguardi

Ma torniamo agli sguardi. Andiamo a vedere cosa si fa nei servizi per l'infanzia, quali strumenti si utilizzano, come si configura la riflessione sul contesto. Prendiamo alcuni degli strumenti di osservazione - per così dire - strutturata più conosciuti ed utilizzati. Mi riferisco alle scale di valutazione ed auto-valutazione, quali SVANI, SOVASI, ASEI, SCIN & SCIC (frutto di una ricerca-sperimentazione sulla qualità educativa nei Nidi e nelle Scuole dell'Infanzia della Provincia di Forlì Cesena); senza dimenticare gli *indicatori di qualità* individuati dalla regione Emilia-Romagna nei quali non manca un'attenzione particolare al contesto.

Prescindendo dalle differenze, si possono rintracciare elementi comuni che mettono in evidenza un modello ideale di contesto, di organizzazione di spazi, arredi, materiali e tecnologie.

Ecco quindi che si ritrovano i concetti di accessibilità e riconoscibilità, di regolarità flessibile, di gradevolezza estetica ma anche sicurezza, di varietà e differenziazione funzionale ma pure e soprattutto di igiene.

Emerge un'attenzione al coinvolgimento del bambino nei processi di modificazione degli spazi affinché il contesto sia caratterizzato da una significatività educativa. In tutti questi strumenti la qualità è caratterizzata da un contesto in grado di sollecitare un senso di appartenenza, costituire memoria e sollecitare discussioni alla portata dei bambini³⁶.

Si tratta di un modello ideale, una prospettiva a cui tendere immagino riconosciuta da molti di noi; diventa necessario però chiedersi in che modo questo modello si incontra o si scontra con le richieste istituzionali e giuridiche (con lo spazio ideale delineato dall'AUSL, per esempio, promotore di uno spazio asettico, igienico, sicuro).

In questa direzione quanto possiamo dichiarare possa essere praticato e pensato perseguendo finalità educative e di sviluppo? A quanto, invece, si deve rinunciare per rispondere alle richieste, forse a volte eccessivamente intrusive, di chi, a vario titolo può porre dei limiti ai servizi per l'infanzia? A questo proposito, che ne è del cestino dei tesori (dei lacci, dei merletti così come dei mestoli di legno o delle bottigliette ripiene di riso e dei cuscini ricoperti di stoffe di cotone colorate...)? E, soprattutto, dove collochiamo le nostre riflessioni sulle alternative che andiamo a proporre? Ci sentiamo prigionieri di tutto questo oppure è possibile fare qualcosa? Crediamo che dirimente sia la presenza di un'attenta ed intenzionale riflessione pedagogica in grado di ostacolare qualsiasi atteggiamento remissivo e di mero adattamento e di richiamare ciascun professionista dell'educazione coinvolto ad assumersi la *responsabilità* della propria alternativa, della propria scelta. La responsabilità di chi si concepisce all'origine dei propri comportamenti

³⁶ Per maggiori approfondimenti: Becchi E., Bondioli A., Ferrari M., Gariboldi A. (2002), *La qualità negoziata. Idee guida del Nido d'Infanzia*, Junior - Becchi, Bondioli, Centazzo, Ferrari, Gariboldi, Ghedini, *La qualità negoziata. Gli indicatori per i Nidi della Regione Emilia-Romagna*, Junior, 2000 - Bondioli A., (2002), *Il progetto pedagogico del Nido e la sua valutazione*, Junior - Ferrari M., Gariboldi A., Livraghi P., (1992), *SVANI*, Angeli - Gusmini M. P., (2000), *ASEI Autovalutazione dei servizi educativi per l'infanzia*, Angeli - Harms T., Clifford R. M., (1994) *Sovasi. Scala per l'osservazione e la valutazione della Scuola dell'Infanzia*, Junior - Zanelli P. (2000), (a cura di), *Autovalutazione e identità. La 'qualità educativa' nelle Scuole dell'Infanzia forlivesi*, Junior - Zanelli P. (2004), (a cura di), *Autovalutazione come risorsa. Ricerca sperimentazione sulla qualità educativa nei Nidi della provincia di Forlì-Cesena*, Junior.

rispondendo di sé e di tutto ciò in cui è direttamente implicato, ma anche la responsabilità nel rispetto di sé e degli altri da sé; una *responsabilità consapevole* dell'ineliminabile presenza della categoria del *rischio*³⁷ in educazione che si delinea sugli orizzonti di limite e possibilità che caratterizzano qualsiasi proposta, con molta probabilità non perfettamente conforme al modello ideale, ma non per questo irraggiungibile.

Un pensiero che interroga

Anche e soprattutto in questa direzione il ruolo del coordinamento pedagogico si rivela fondamentale, ad esso si chiede di guidare, gestire e monitorare un possibile cambiamento.

La nostra proposta vorrebbe essere quella di partire da un pensiero che non dia letture o usi categorie rigidamente preordinate, ma che sia in grado di stimolare interrogativi. Domande che non hanno la pretesa di ottenere risposte certe ed esaurienti, date una volta per tutte, quesiti che non vogliono suggerire un Pensiero, ma intendono promuovere il *pensare*, o per usare la nostra parola chiave, il *ripensare* come azione intenzionale, consapevole, contestuale che sottende alla progettazione culturale e pedagogica dei nostri servizi per l'infanzia.

a) Come possiamo mediare e conciliare dimensioni che a volte possono essere o apparire lontane fra loro (pensiamo, per esempio, al rapporto tra la dimensione estetica e la dimensione funzionale)?

b) Partendo dal presupposto che una riflessione sugli spazi, sugli arredi e materiali non possa prescindere da una costante riflessione sui propri principi pedagogici: quali messaggi veicolano gli spazi e gli arredi, ma anche i materiali, non soltanto per noi addetti ai lavori, ma anche e soprattutto ai bambini (sono, per esempio, in relazione con il progetto educativo?). In un periodo storico in cui il sostegno alla genitorialità è considerato come una delle priorità dei servizi educativi, quali messaggi veicolano ai genitori?

Pensiamo anche alle nuove tipologie dei servizi, pensiamo, ad esempio, ai Centri per bambini e genitori; il contesto è in grado di trasmettere un'identità ben precisa, differente da quella di servizio di Nido? È in grado di esplicitare le finalità del servizio comunicando la centralità della coppia ed aiutando i genitori a prendere consapevolezza di come questo nuovo servizio sia pensato anche e soprattutto per loro?

c) Come promuovere forme di confronto rispetto ai punti a e b non solo dentro ai servizi (tra educatrici, tra educatrici e genitori) ma anche e soprattutto fra professionisti differenti (politici, tecnici di altri comparti, ...) che concorrono a vario titolo alla progettazione e all'apertura di un servizio, per evitare che gli interventi continuino ad apparire come "frammentati", a volte aleatori e spesso s coordinati, proprio quando il servizio è chiamato a garantire tempestività³⁸?

Spesso i nostri servizi sono stati descritti come crocevia, terra di mezzo di culture, bi-

³⁷ Spesso alla nozione di rischio viene attribuita una connotazione negativa dimenticando che il rischio appartiene costitutivamente all'esistere dell'uomo, c'è forse qualcuno che può esimersi dal correre alcun rischio? Certamente no. A volte, però, il nostro modo di impostare l'azione educativa ci spinge a giustificare il rifiuto del rischio, ma, così facendo, si finisce per de-responsabilizzare l'educando e per dimenticare le importanti funzioni legate all'esperienza del rischio che può diventare uno strumento fondamentale per lo sviluppo dell'autonomia e della capacità creativa dell'individuo ed un dispositivo di socializzazione.

³⁸ Citazione tratta dalla relazione elaborata dal gruppo di lavoro che ha coordinato le attività del quarto focus-group "*Sguardi nei contesti*".

sogni ed aspettative differenti ma anche luogo nel quale a vario titolo convergono professionisti differenti; l'epoca attuale è caratterizzata da profondi e veloci cambiamenti, si assiste ad una trasformazione delle famiglie a cui conseguono variazioni nei bisogni, nelle aspettative nei confronti dei servizi e delle politiche di welfare.

Si tratta quindi di sancire una trasformazione pensata e coerente anche nell'immagine che ciascun servizio trasmette, nell'organizzazione e nella continua messa in discussione di spazi, arredi, materiali e tecnologie.

Dal bianco asettico ed ospedaliero dei Nidi OMNI si è passati all'arcobaleno, al tutto colorato dei Nidi di oggi. Sta a noi professionisti dell'educazione fare in modo che questo cambiamento non sia mai dato una volta per tutte e che sia rispettoso dei nostri bambini, i bambini della nostra sezione, del nostro Nido, della nostra Scuola dell'Infanzia, in una parola della nostra contemporaneità, dando loro voce attraverso un'osservazione sistematica e costante in grado di cogliere i loro bisogni, le loro motivazioni e per dirla con le parole di P. Bertolini la loro visione del mondo in un'azione educativa intenzionale.

Ma sta sempre a noi professionisti dell'educazione garantire un "riposo percettivo" che permetta a ciascun bambino la possibilità di sperimentare una certa varietà cromatica, di sviluppare un senso estetico, ma nello stesso tempo di contrastare l'abitudine attuale di accostare molti, talvolta troppi differenti colori che fanno apparire il servizio di Nido come un piccolo Luna-Park. Ciò che ci preme ribadire è come l'idea di educazione, l'idea di bambino e l'idea di società a cui formarlo costituiscano, spesso troppo implicitamente, l'organizzazione di un contesto di vita rivolto all'educazione dei bambini, dando adito ad una costruzione simbolica caratterizzata, così, da grande complessità.

Vorremmo concludere sottolineando come il valore del nostro incontro in occasione del seminario regionale, così come il valore della formazione e delle pratiche dei coordinatori si possa rintracciare proprio in quell'ottica a spirale che ritorna sempre su se stessa prevedendo un incessante passaggio dallo sguardo al pensiero, per poi ritornare allo sguardo in un instancabile dialogo mai dato una volta per tutte.

PARTE SECONDA

SGUARDI OLTRE (0-6 E 0-18) E VERSO IL FUTURO

Apertura dei lavori

Paolo Calidoni

Redattore di Mondo Zero3. Coordinatore della sessione di lavoro.

Nel percorso che ha portato al seminario sono stati particolarmente significativi gli esperti che intervengono nella prima parte di questa mattinata: Nice Terzi, Maria Pia Arrigoni, Silvia Negri e Francesco Caggio che ringrazio tutti per la competente e cordiale collaborazione.

Anzitutto, hanno preso in mano il materiale, prodotto grazie all'interazione - al guardare insieme nella medesima direzione - dei coordinatori con i loro educatori: le oltre sessanta schede-evento (narrazioni e immagini di episodi ordinari e spiazzanti nella vita quotidiana dei servizi per la prima infanzia) più volte richiamate in questi giorni.

Poi, che cos'è avvenuto? C'è stata un'attenzione focalizzata - di altro livello - in cui i coordinatori con gli esperti hanno prodotto un'elaborazione ulteriore - presentata nel sito dedicato al seminario - che qui abbiamo confrontato con altri esperti e nei lavori di gruppo, e di cui adesso raccogliamo le fila.

È stato fatto come un viaggio, nel quale ci sono tante trame. Queste trame sono andate avanti con alcuni momenti di contatto e con una certa autonomia ed oggi le raccogliamo, le intessiamo ulteriormente e, soprattutto, consentiamo a coloro che hanno approfondito in un gruppo un aspetto, di avere anche un'informazione sugli aspetti trattati dagli altri gruppi.

*I contributi dei lavori di gruppo ai quattro
Focus di approfondimento*

Focus 1 Gli sguardi dei bambini attraverso il gioco

Nice Terzi

Pedagogista Psicologa.

Cercherò di restituire, in modo molto semplice, il senso del dibattito che si è sviluppato nel gruppo. Il ruolo dell'adulto nelle situazioni di gioco del bambino, è stato analizzato per quel che concerne la collocazione dell'educatrice, il suo comportamento, la sua sfera emotiva, ed è stato coniugato rispetto alla misura della distanza-vicinanza, della discrezione e dell'empatia, del rispetto e della responsabilità, dell'autonomia e della sicurezza. In tale forma si è imposto subito in modo ampiamente condiviso attraverso i termini: presenza, attenzione, esserci... Essere nel gioco col bambino, esserci con mente aperta e disponibile, ed anche con un tempo da dedicare. Si prosegue, riprendendo dalla relazione di Ada Cigala, l'analisi della funzione dello "sguardo" tra adulto e bambino confrontandolo con la pratica quotidiana: lo sguardo dell'adulto attento e presente, lo sguardo empatico, lo sguardo che non perde la sua funzione di regolatore, lo sguardo osservante. Tuttavia, ci si rammarica, a volte lo sguardo dell'educatrice risulta essere poco rispettoso dell'intimità dei bambini, li blocca nella loro spontaneità. Se rispettati nell'intimità i bambini si mettono più in gioco. Se lasciati fare con discrezione, quasi non visti, relazionano in modo diverso, più ricco, hanno comportamenti più complici, parlano di più tra di loro ed anche i loro interessi emergono più chiaramente. Il gioco di sguardi tra di essi fluisce libero e si arricchisce di intenzione e desiderio.

Ad esempio, un bambino smette di fare una cosa quando incontra il movimento di due compagni che fanno un altro gioco e s'intreccia o si inserisce nel loro alimentando così il proprio piacere, gli apprendimenti e le relazioni. Lo sguardo dell'adulto osservatore richiede quindi di essere esercitato, affinato per non rischiare di risultare inibitore.

L'"osservazione", infatti, risulta avere interpretazioni e accezioni molto diverse a seconda delle persone, dell'intenzione e della modalità con cui viene effettuata e vissuta da ciascuno. Da alcune educatrici l'osservazione è concepita come incontro di sguardi e come "ascolto degli sguardi" (Cigala). È guardare per capire. Da altre sembra quasi essere intesa non tanto come un atteggiamento mentale di ascolto, ma come un esercizio, un'osservazione "carta e matita" connotata da una sorta di rigidità del compito, come se potesse essere svincolata dalla relazione (nelle sue motivazioni, nel suo processo, nei suoi esiti), anziché essere essa stessa un motore e un prezioso alimento della relazione. Si tratta quindi di un termine che ha assunto, e può assumere, accezioni diverse e produrre atteggiamenti e comportamenti diversi.

Sembra importante restituire all'osservazione la funzione e il senso dello sguardo che si ferma per capire e per cogliere possibili significati, ma con quella modalità discreta, delicata, non intrusiva che fa la differenza per il bambino e prima ancora per l'adulto. Tutti sono concordi nel constatare che tale differenza, significativa per l'adulto, viene prontamente recepita dai bambini che conseguentemente adeguano le loro risposte. Il gioco degli sguardi, l'ascolto, l'osservazione conducono alla questione del tempo e dell'urgenza.

Un'urgenza dettata dall'ansia che viene definita "da tutto pieno". Il bisogno di agire e di riempire i tempi, un'urgenza di fare e di intervenire prima di darsi un tempo per capire, un'urgenza di modificare, o meglio, di eliminare quegli elementi di incertezza e di definitività che risultano difficili da tollerare. Si riconosce l'importanza di chiedersi i motivi di un comportamento infantile, il suo significato, cosa ci vuol comunicare, prima di intervenire e di agire. La difficoltà di tollerare di non agire, molte affermano, è già un lavoro, è già fare, così come capire è già un intervento, anche se faticoso da sostenere. Risulta di conforto e di supporto soprattutto il pensiero che le relazioni, al Nido, permangono, si sviluppano in un tempo lungo e ciò consente di credere che c'è tempo. Possiamo darci e dare tempo per un'osservazione reiterata che, di mano in mano, nel gioco degli sguardi, via via può portare elementi sia di dubbio sia di comprensione, profondi e ricchi.

Il tema del tempo si sviluppa ancora attraverso affermazioni quali: "riempio i tempi morti".

I tempi morti e i tempi persi ritornano. Cosa intendiamo per un tempo morto? Nella mente di chi un tempo è morto? Escono diverse interpretazioni. Si segnala una sorta di tempo morto anche nel gioco libero; a volte questo termine sembra tradurre la fatica dell'adulto che non riesce a seguire o a riconoscere il percorso del bambino, a sostenere il valore dell'autonomia del suo fare e a volte sembra riferirsi a un gioco meno strutturato, prevedibile o più interno e implicito. Ad esempio, quando si dichiara che un gioco è terminato o che sta terminando, spesso è perché ci sembra che cali l'interesse, ma forse qualche volta dipende invece dal fatto che il percorso non segue più le nostre aspettative e non si riescono a sostenere momenti meno "produttivi"; capita però che poi, dopo un momento di stallo, questo proceda per altre forme. È frequente, dicono, che si intervenga con proposte diverse e così resta il dubbio circa le iniziative che avrebbe potuto prendere il bambino.

Ancora i tempi morti si verificano nei momenti dell'accoglienza, del ritorno e sembrano essere a volte i tempi delle transizioni. Quando l'educatrice ha altro da fare, cioè è presente, ma impegnata da incombenze varie, gli interessi di molti bambini emergono e si sviluppano liberamente. Così la complicità tra coetanei spesso si intensifica.

Naturalmente queste affermazioni non devono essere intese come generalizzazioni, ma è evidente che fanno riferimento ad una fase in cui gli inserimenti sono consolidati e si riferiscono ai bambini più autonomi e sicuri, né si intende così contraddire l'importanza dell'attenzione dell'adulto, ma sottolinearne l'utilità nella discrezione.

Il semplice e puro piacere sembra essere qualche volta difficile da sostenere. Non è così documentabile e misurabile, né il suo valore è facile da riferire come altri aspetti del fare. Subentra la preoccupazione del dover raccontare ai genitori qualcosa di più narrabile e strutturato del semplice gioco. Ci si aspetta che le famiglie apprezzino i "prodotti", le attività strutturate, con risultati ben visibili nella sezione, più che il fluire della quotidianità, più che la ricchezza e la profondità delle relazioni. Si teme quasi che "seguire" i bambini, andar dietro a ciò che essi fanno, sia inteso come un affidarsi troppo a loro, ai tenui fili dei loro percorsi ondivaghi, come se in questo ci fosse una sorta di tradimento ad una consegna istituzionale, un non aderire a sufficienza ad un compito educativo.

Quindi questi tempi morti, questi tempi persi, che sembrano invece essere molto vivi e intensi per i bambini, fanno più fatica a trovare una collocazione legittima ed un valore

confermato e condiviso anche nella mente di molte educatrici.

La domanda si modifica ancora e diventa, quindi: "Che tipo di esperienze vive un bambino nei diversi momenti della giornata?".

Anche nella mente delle educatrici, dunque, in qualche modo, il gioco libero e l'attività strutturata sono percepiti come due momenti distanti e con valori diversi, si fatica a riconoscere la necessità di una continuità di stile e una coerenza di modi verso entrambi.

In realtà questo atteggiamento viene attribuito più all'esterno del Nido e si segnala quanto questa differenza di valore incida e rischi di invadere i vissuti e le percezioni delle educatrici. A volte, racconta un'educatrice, dire ai genitori "Stamattina è stato tutto gioco libero negli angoli" sembra di dire poco. Vengono riferiti esempi di tirocinanti che, con la consegna di osservare un'attività del bambino, avevano osservato un breve momento di gioco simbolico in un momento di transizione, ma ritornavano il giorno successivo con la consegna precisata: "No, mi hanno detto al mattino, durante l'attività strutturata...". Alcune colleghe della Scuola dell'Infanzia raccontano la loro fatica resa ancor più marcata dal fatto che nella Scuola d'infanzia il valore delle esperienze, della didattica è sentito quasi contrapposto al gioco libero. Dicono: "Sento fatica come se in quei momenti non facessi il mio mestiere d'insegnante", dove la fatica sta nell'ascoltare e seguire lo sguardo del bambino che chiede di poter giocare. È questa una questione che tocca importanti aspetti di metodo, ma anche di contenuto: lo sguardo del bambino chiede di poter giocare.

Si tratta, per un verso, di superare questa antinomia, di ritrovare un'armonia, un equilibrio, una continuità tra gioco libero e attività strutturata nei pensieri dell'adulto per rispettare quella che esiste nel fare del bambino, ma anche di sciogliere una tensione, presente nella Scuola d'infanzia e sottilmente strisciante al Nido, verso i prodotti, le "attività", la preparazione al grado successivo, che rischia di muovere gli insegnanti in direzioni non coerenti con gli obiettivi di base dei servizi, e che rischia di confondere la consapevolezza delle potenzialità e competenze infantili che si mobilitano ad ogni proposta di gioco con il semplice arido e schematico esercizio mirato ad apprendimenti nell'una o nell'altra area di sviluppo.

Anche la documentazione del "fare" dei bambini è sentita più come vincolo e come impedimento che come risorsa ed opportunità. La si vorrebbe espellere. Si sente una distanza tra il valore della ricchezza di momenti ludici e la riduttività della sua restituzione e della sua documentazione.

Appare dunque necessario offrire strumenti snelli ed adeguati, insieme ad una ridefinizione del significato e dell'uso della documentazione per evitare una possibile polarizzazione e restituire ad essa leggerezza e funzionalità rispetto al dialogo, alla comunicazione, alla progettazione.

Ma il tema che maggiormente appassiona continua ad essere il ruolo dell'educatrice. Si vuol indagare e confrontarsi intorno al termine "proposta" di gioco, alla misura della vicinanza, alle caratteristiche della non invasività, alla capacità e al valore di tenersi sullo sfondo, pur se attenti ed emotivamente partecipi, quando è l'adulto che propone un gioco. "Ho insegnato a fare un gioco, a costruire una maracas, ma poi sono riuscita a non blindare questo gioco ed a lasciare loro il tempo e lo spazio; per più di una settimana li ho lasciati fare ed hanno continuato, reiterato ed inventato autonomamente il loro gioco".

Anche i più piccoli si prendono i loro spazi. "...quel giorno nel cestino dei tesori c'era un cucchiaino che nelle mie intenzioni non doveva esserci, ma c'era. Ed è stata una risorsa. Perché il bambino, che ho potuto seguire ed osservare, ha speso un tempo lungo nella sperimentazione del gioco del cucchiaino e della catenella che incontrava il cucchiaino, ma non stava lì dove la incontrava e scivolava via". Quindi quell'incontro riproponeva al bambino tentativi, modalità e intenzioni diverse che si succedevano e che lo impegnavano a lungo nel tempo.

La correttezza e la sensibilità di "seguire" i bambini là dove la curiosità o un interesse anche mutevole li porta, anche quando le loro intenzioni divergono dalle nostre, definisce una dimensione di professionalità consapevole e contemporaneamente arricchisce lo sguardo dell'educatrice di conoscenze anche inedite sui suoi bambini. "...Mi piaceva guardarli, era come aprire delle finestre su di loro". E seguirli rende più piacevole il tempo e più facile la comprensione. Diventa evidente ad esempio quanto la ripetitività sia ricca di evoluzione, di spessore e d'importanza perché non è mai né uguale, né banale. I giochi che si ripetono sono sempre un po' diversi l'uno dall'altro. Il significato del termine stesso "ripetitività" nel lessico degli adulti non rende pienamente giustizia a ciò che l'esperienza concreta dei bambini ci mostra; è un significato che le educatrici sentono di modificare quando l'osservazione, nel "seguire" i bambini, le aiuta a vedere l'esperienza che si rinnova nella reiterazione.

Nel modo di esprimersi delle educatrici spesso ritorna, anche in questo gruppo, la frase: "giocar bene". A cosa ci si riferisce con "giocare bene"? Com'è? Quand'è che i bambini "giocano bene"? Viene descritta come una modalità caratterizzata soprattutto dai vissuti positivi dei bambini, animata dal piacere intenso, appassionato, dalla concentrazione del bambino, o dei bambini, nel farsi guidare dalla propria creatività e nel manifestarla; si sottolinea "nel perseguire una propria intenzione".

Sembra essere proprio questo piacere che aiuta l'adulto a cogliere ed accogliere intenzioni diverse dalle proprie nel gioco del bambino. C'è anche una riflessione sui giochi che fanno star bene ed i giochi che fanno star male. Vale a dire i giochi in cui i bambini stanno bene insieme, in cui il piacere condiviso con gli altri cresce e si alimenta e quei giochi invece in cui può intervenire un incidente, un sopruso da parte di qualcuno e che sono così definiti giochi che fanno star male sia l'adulto che il bambino. In questi casi l'educatore, ovviamente, si rimette in gioco con interventi opportuni, esercitando la sua funzione di riferimento, di regolatore. Trova dunque conferma la figura di un adulto che non perde mai il suo ruolo e la sua funzione anche quando, in qualche forma, partecipa al gioco, pur constatandone la difficoltà, in quanto, nella concreta complessità della realtà, gli avvenimenti si presentano meno lineari...

Rilancio nel gruppo l'affermazione e la provocazione portata nella mia relazione introduttiva: "Di chi è il gioco?". Si discute e si esprime anche un disaccordo: il gioco non è solo del bambino. Non è vero che il gioco appartiene al bambino e non è vero che le regole del gioco sono del bambino. Si avvia quindi una riflessione sull'adulto che "si mette in gioco" e si parla di avviare i giochi, di stare al loro gioco. Anche l'educatrice, viene rivendicato, può essere compagna e testimone del gioco. Dipende molto dalle modalità. A questo proposito ricordo un'osservazione portata da un'educatrice pochi giorni fa, in un momento di gioco con la farina gialla. I bambini giocavano, lei presente, a lato, in-

tenzionalmente discreta e silenziosa; ad un certo momento anche lei allunga una mano nel contenitore per prendere la farina o per porgerla. A quel punto un bambino le dice: "La ruspa!". Come a dire: "Allora tu fai la ruspa". Aveva avuto più scelte: poteva stare ferma ed il gioco si sarebbe evoluto a prescindere da lei, ma ha scelto di partecipare, come a dire "anch'io ci sto, mi piace e sono con te". Ma è il bambino che dà le sue regole, che ha in mente come procede il gioco e sono proprio le caratteristiche del materiale presente (farina e mano) a suggerirle. "Tu sei la ruspa" e così lei è stata al suo gioco ed ha continuato a fare la ruspa, perché la mano grande e il braccio lungo davano questa idea ed ha eseguito ripetutamente la richiesta di questo bambino e degli altri di fare la ruspa. Ha accettato, in qualche modo, di rispettare le loro regole, di stare al gioco, di non interferire maggiormente, di non modificarlo, di non impossessarsene e di non adultizzarlo. "Si può fare confusione?". C'è abbastanza condivisione nel dire di no: "non perdo il mio ruolo e la mia funzione di regolatore se sto e partecipo al gioco". "Parto dal bambino e se può aver bisogno del mio sostegno, glielo offro", e ancora: "La libertà del bambino è di esprimersi e la mia responsabilità è di capire e di confermare o di decidere di intervenire". Quindi giocare con loro, mantenendo il ruolo di adulto, apre nuove riflessioni, ma anche risollecita la domanda se il gioco appartiene o no al bambino.

Molti quesiti e dubbi posti dalle educatrici attraverso le osservazioni preparatorie al convegno conducono a questo quesito che non viene posto in relazione alle intenzioni dell'adulto, ma è sollecitato anche dai comportamenti che vengono agiti.

Le regole del gioco appartengono al bambino. Anche nella pratica? Vygotskij ci ricorda, come nella relazione viene recitato: "Le regole appartengono al bambino e nascono inizialmente dalle caratteristiche dell'oggetto e dei materiali, dai suoi pensieri e dai suoi sentimenti in seguito". Allora, "di chi è il gioco?" rimane una domanda di base che richiede un'analisi dettagliata delle pratiche oltre che delle intenzioni. Il gioco dell'adulto col bambino può articolarsi in molti modi con molte valide funzioni diverse; l'adulto può proporre, può anche aprire piste diverse, può anche guidare, ma se quello che conta è il rispetto, il gioco di sguardi e l'attenzione alle intenzioni anche tenui del bambino, allora forse la domanda potrebbe essere un'altra: "Può il gioco non appartenere ai bambini? Possono le regole del gioco non appartenere ai bambini? E che direzione stiamo prendendo se il gioco non appartiene più ai bambini?". "Ci piace?". Questo è un interrogativo che vorrei rilanciare alle educatrici ed alle coordinatrici, perché possano, nel tempo che affianca il lavoro educativo, ritrovare spazi di riflessione per osservare come si declinano i gesti quotidiani in cui questi scambi con i bambini avvengono e per riallacciare, con un'analisi minuta, intenzioni, gesti e comportamenti. Troppo spesso le nostre affermazioni impulsive, risultano generiche e teoriche mentre le nostre piccole, ma potenti, azioni quotidiane si distanziano, nostro malgrado, qualche volta, dai nostri proponimenti.

Winnicott, che ha sempre parlato di un bambino in relazione con l'adulto, mai solo, afferma, a proposito della creatività in relazione all'autonomia, che creatività è agire di propria iniziativa per fare qualche cosa che si ha voglia di fare. Ma "di propria iniziativa" sembra non essere così facile da garantire; addirittura egli non ritiene utile usare il termine stimolare, in quanto indurrebbe ad una duplice possibilità per il bambino: quella di aderire, di compiacere o al contrario di opporsi alla stimolazione, ma entrambi i casi

collocherebbero l'azione in una condizione di dipendenza emotiva che non appare né utile né necessaria in quel contesto.

Desidero precisare che, in questa sede, si è inteso analizzare un particolare aspetto della relazione adulto-bambino in riferimento al gioco ed a precise questioni poste dalle educatrici. Si è sentita l'esigenza di concentrarsi su aspetti del gioco che talvolta sono sovrastati da altri obiettivi o da altre preoccupazioni dell'educatrice.

Paolo Calidoni

Grazie a Nice Terzi per questa restituzione molto calda, appassionata ed attenta che riapre la discussione; è un po' come un passaggio di testimone e traccia un filo rosso richiamando l'idea che la relazione è un gioco. La relazione tra i bambini e l'educatrice, ma anche quella della coordinatrice e del coordinatore con gli educatori, dei dirigenti e dei politici con i coordinatori. I coordinatori, infatti, sono impegnati in questo continuo riconoscere il gioco di chi gioca la partita e offrire un accompagnamento - un "corrimano" per riprendere le sue parole - piuttosto che "prendere in braccio per far fare la scala" o "imporre di camminare sulla scala secondo un certo ritmo".

Focus 2: Sguardi dell'adulto

Maria Pia Arrigoni

Psicologa e Psicoterapeuta.

La sintesi dei gruppi di ieri, da una parte rappresenta la conclusione di un lavoro che è iniziato tempo fa, e dall'altra è un'apertura di temi. Nei gruppi, infatti, si sono aperte molte questioni interessanti. Soprattutto si è trattato di sguardi: sguardi dell'adulto sugli adulti e quindi l'intreccio degli sguardi di coordinatori pedagogici, educatori e genitori. Vorrei però partire da una frase, richiamata anche da Susanna Mantovani, che dava inizio alla mia relazione pubblicata sul sito³⁹: «Nello sguardo della madre si rispecchia la figura del bambino, che a questo elemento visivo si appoggia per diventare anche lui, sulla base di un meccanismo di imitazione primitiva, quello che guarda, per trarne un senso di esistenza»⁴⁰. Il bambino esiste attraverso lo sguardo della mamma e si riconosce in lei.

Lo sguardo della mamma - ma anche quello degli altri adulti che si occupano di lui - ha una funzione strutturante per l'esistenza del bambino. Il bambino ne trae indicazioni circa il proprio comportamento e circa il significato che l'adulto gli conferisce. Trae indicazioni anche circa i significati da attribuire alla realtà esterna; impara un modo di guardare il mondo.

Nell'intervallo, ieri, ho parlato con un vostro collega di provata esperienza che si trova ad affrontare il difficile compito di lavorare con un bambino autistico. Ripensavo insieme a lui alle ricerche di Trevarthen citate da Ada Cigala, sullo sguardo apatico della mamma, uno sguardo "non emozionato" che provoca angoscia nel bambino. Non soltanto perché il bambino non si sente guardato da nessuno, ma ancora peggio, perché uno sguardo apatico, uno sguardo senza emozioni è destrutturante. Depriva cioè il bambino dei propri significati, delle proprie emozioni e di quello che sta incominciando a costruire come pensiero. Pensavo anche a Franca Tragni quando diceva «Cosa dite? Niente...»; ecco, questo cadere nel vuoto che è molto peggio per un bambino che essere abbandonato solo nella foresta, come il bambino selvaggio, perché in più c'è un adulto, una persona, che non risponde e non si emoziona in corrispondenza delle sue emozioni, non pensa insieme a lui e quindi lo destruttura. Destruire i pensieri nascenti.

Se lo sguardo della mamma non è emozionato, se la mamma non si lascia contagiare dalle emozioni, il bambino si spegne. Attraverso una frase mutuata da Ambrosiano e Gaburri vorrei introdurre un altro tema. «La situazione educativa si può configurare come l'incontro del bambino con un adulto capace di promuovere la propria crescita emotiva e dunque quella del bambino... Un adulto capace di riconoscere i propri deficit e di correggerli, di lasciarsi cambiare dall'incontro con il bambino»⁴¹.

³⁹ <http://Scuola.parma.it/page.asp?IDCategoria=1271>

⁴⁰ Ferruta, A. (2006), *Configurazioni iconiche e pensabilità*, in Ferruta A. (a cura di), *Pensare per immagini*, Borla, Roma.

⁴¹ Ambrosiano, L., Gaburri, E. (2003), *Ululare con i lupi*, Bollati Boringhieri, Torino.

Un adulto capace di crescere: nessuno è esentato. Nel rapporto con il bambino genitori, nonni, educatori, tutti devono entrare in gioco. Devono strare al gioco e mettersi in movimento. Dico sempre ai genitori che i figli "non perdonano" cioè li richiamano sempre e li costringono a crescere. L'atteggiamento mentale disponibile verso la crescita non può andare soltanto dall'adulto verso il bambino, ma deve necessariamente riguardare anche il modo in cui l'adulto considera se stesso.

Il bambino nasce con delle strutture mentali potenziali che per essere attivate hanno bisogno di un interlocutore; ha bisogno di essere guardato e pensato e di mettere in relazione i propri pensieri con quelli di un'altra persona che si mette sulla sua stessa lunghezza d'onda. Questo permette poi al bambino di mettere in funzione le proprie strutture mentali e di creare un pensiero che può essere condiviso. Il pericolo è che, invece, il bambino strutturi un pensiero separato dagli altri, diciamo un pensiero privato, non abbastanza in comunicazione con gli altri.

L'adulto, inoltre, porta nella relazione con il bambino anche la mentalità del gruppo a cui appartiene e, naturalmente, fa da tramite tra il gruppo e il bambino. Porta un modo di pensare, delle regole e delle valutazioni che i bambini non conoscono e che devono apprendere per poter vivere dentro alla società.

Tutto questo vale anche per gli adulti, e in particolare per la relazione fra coordinatori e educatori, perché il nostro funzionamento mentale è relazionale: strutturiamo i nostri pensieri sempre nel dialogo con un interlocutore, reale o immaginario.

Riprendo ora ciò che è stato prodotto ieri pomeriggio nei lavori di gruppo.

Molto è stato detto sul ruolo e sulla funzione del coordinatore pedagogico. I coordinatori ricevono molte richieste di intervento da parte delle educatrici; sentono la richiesta di più tempo a disposizione per loro e pensano anche che le educatrici chiedano un rapporto di cura.

Le coordinatrici dicono, in vari momenti, che "le educatrici fanno fatica a dire in che modo vorrebbero esser curate". "Abbiamo dato dei questionari alle educatrici per la definizione del ruolo della coordinatrice pedagogica; "un questionario di gradimento". "Potremmo chiedere alle educatrici una definizione di coordinatore pedagogico: sarebbe utile per le coordinatrici".

E inoltre "Il gruppo di coordinamento è molto importante, perché ci si confronta"; "serve per pensare".

Tutto ciò mostra quanto le coordinatrici pedagogiche abbiano bisogno del dialogo con le educatrici per valutare il proprio intervento e per dargli senso. E anche che hanno molto bisogno di trovarsi in gruppo a discutere. Devo dire che ce ne siamo resi bene conto ieri: non avrebbero mai smesso di rimanere a parlare.

Un altro punto che hanno indicato fra i modi per collaborare e pensare insieme è la "costruzione di un progetto con le educatrici, partendo da quello che le educatrici sanno fare", ma anche "scambi e confronti tra progetti di istituzioni parallele".

In più, molto importante, il coinvolgimento dei genitori nella costruzione del progetto: *un progetto pedagogico*, come è stato detto, "intriso dei genitori"; ed anche le restituzioni ai genitori, per cercare di farli entrare al Nido, di farli leggere, di mostrare loro cosa è stato fatto attraverso la documentazione.

E qui sorvolo perché si possono affrontare tante questioni. Tutto questo aveva a che fare

con l'apertura del Nido e delle educatrici verso pensieri altri, cioè verso modi di pensare diversi. "Arrivano i bambini stranieri": pensieri nuovi, mi viene da dire.

I genitori stranieri sono tanti in certi Nidi; e ci sono anche i genitori giovani, gli educatori giovani che hanno culture diverse. Da una parte sono destabilizzanti, ma dall'altra possono essere un arricchimento perché portano nel Nido un contatto con una realtà che è quella esistente e non si può evitare.

È stato detto da una coordinatrice pedagogica: "cerco di riportare le educatrici ad uno sguardo più ampio, al di là del mondo-Nido". Cerca, cioè, di portarle fuori dal Nido e metterle in contatto con l'esterno, con altri servizi del territorio. È un punto importante, che è stato proposto in molti modi, e che riguarda la cultura del Nido.

Uno dei pericoli sui quali si rifletteva è anche quello di vedere il Nido un po' come una cattedrale chiusa dentro la sua mentalità. Il Nido funziona bene, ha principi pedagogici molto buoni, ci si riconosce in essi, ma poi entra gente diversa, genitori che pensano in modo diverso, genitori stranieri appunto e anche, come mi è capitato di vedere nel corso degli aggiornamenti, educatori diversi. Educatori nuovi che propongono cose nuove e fanno scandalo.

È vero che si dice: "le novità sono poi troppe e gli educatori non ce la fanno", "tanti sono i bambini e i genitori di diverse culture, e portano tanti problemi diversi", "gli educatori non sono attrezzati e quindi ci si deve chiedere come fare ad attrezzarli e a far fronte a queste novità che sono, a volte, troppe".

Ripeto una cosa che è già stata detta. È vero che noi conosciamo la realtà partendo da quello che sappiamo e non possiamo fare altrimenti, perché questo è il nostro bagaglio e la mente che usiamo; però se restiamo attaccati a queste idee, queste rischiano di diventare preconcezioni che ci impediscono di vedere la realtà. Il rischio è che questo ricada poi a valanga sugli educatori e sui bambini.

L'adulto, quando si mette in relazione con il bambino, lo fa con una sua mentalità, un suo modo di funzionare. È quindi impossibile che un adulto sia disponibile a dare spazio ad un bambino se non dà spazio a se stesso; è impossibile che possa fare crescere un bambino se non si permette di crescere. Questo vale allo stesso modo per tutti: per i coordinatori con gli educatori, per gli educatori con i bambini e con i genitori.

Da qui possiamo considerare anche il rapporto con l'istituzione. Dobbiamo rivedere le nostre strutture e rivedere anche i servizi. C'è un pensiero complesso da costruire giorno per giorno.

Ci si deve chiedere come arrivare ad aiutare le educatrici ad avere sguardi plurimi, ma qui c'è sempre anche l'ombra lunga delle istituzioni. Le coordinatrici sentono infatti lo sguardo dell'amministrazione che alita loro sul collo. L'amministrazione, per le coordinatrici, è quella che impedisce loro di avere il tempo sufficiente per fare quello che vorrebbero, cioè stare con le educatrici a lavorare. Qui c'è "una corrispondenza di amorosi sensi" perché le educatrici chiamano le coordinatrici e le coordinatrici rispondono da lontano con questo desiderio, ma, come è stato detto da un'educatrice: "La mia coordinatrice mi sembra Spiderman perché è sempre di corsa e non la si acchiappa mai. Io le telefono ogni tanto, più che altro per farmi sentire e per dirle che ci sono, perché per telefono non può darmi consigli fulminanti. Che però io vorrei".

Il tempo. È stato detto molto sul tempo. È un "tempo per pensare", "per digerire tutte le novità e per attrezzarsi". Si è detto "come si sviluppa lo sguardo nel tempo: abbiamo prima uno sguardo immediato e poi uno sguardo in prospettiva, come un secondo sguardo che vede un po' più da lontano"; "uno sguardo del coordinatore che tiene presente diverse cose come tasselli che poi si mettono insieme per creare significati". "Il fatto che le coordinatrici non ci siano, più che una realtà è un'emozione".

Si è quindi parlato, nei gruppi, della qualità del tempo. Qui avrei tantissime cose importanti da dire ma ne dico solo una che mi sta particolarmente a cuore.

Penso che il problema "tempo" sia affrontabile anche come problema di strumenti per utilizzare il tempo che si ha a disposizione. Ho sentito che le coordinatrici si sono spesso chieste "Come facciamo?" "Dobbiamo avere strumenti", "Come dobbiamo osservare?", "Come devono osservare?". Ci sono molte possibilità. Ci sono coordinatrici che vanno al Nido periodicamente ad osservare i bambini, coordinatrici chiamate ad osservare bambini in difficoltà.

Io penso che un bambino e un'educatrice in difficoltà non sono soli dentro al Nido. Il problema di quel bambino è un problema del Nido e non della sola educatrice, e secondo me andrebbe riportato nel gruppo di discussione.

Sono poi d'accordo che sia utile che le coordinatrici osservino cosa succede nel Nido perché portano un secondo sguardo, possono ripensare e fare collegamenti, ma credo che sia molto importante che conoscano i bambini e i problemi attraverso lo sguardo delle educatrici, perché sono loro che stanno lì a lavorare con quel bambino. È l'educatrice che guarda e si rapporta con lui e pensa con lui.

Infatti le educatrici dicono che quando arriva la coordinatrice ad osservare, il bambino se ne accorge e non fa più quello che faceva prima. Questo si può spiegare col fatto che la situazione è diversa. Il comportamento del bambino sta dentro quella relazione, con quella educatrice, e se c'è un terzo la relazione sarà diversa. Sia perché il bambino si accorge che c'è una terza persona e quindi in qualche modo si rivolge a lei; sia perché anche l'educatrice si sente guardata, giudicata, appoggiata o intimorita e il suo comportamento cambia. E di conseguenza cambia anche il comportamento del bambino.

Allora sono molto importanti entrambe le modalità, anche se io propendo per il fatto che l'educatrice osservi e porti la sua osservazione, non solo alla coordinatrice, ma soprattutto in un gruppo.

Il gruppo è un importantissimo strumento per pensare. Voi avete già nel gruppo del collettivo uno strumento importante che va però condotto come "gruppo di lavoro", cioè considerandolo come un insieme di individui separati che pensano e collaborano ad uno stesso obiettivo. Un gruppo democratico in cui qualsiasi cosa una persona dica è importante in quanto voce del gruppo. Anche se lo dice una persona che sembra stupida, perché c'è sempre, in tutti i gruppi, un soggetto che assume il ruolo dello stupido: perché comunque esprime la stupidità del gruppo. Tutti noi condividiamo una parte di quel pensiero.

Chiudo ricordando ciò che mi ha detto un mio supervisore quando gli ho parlato di un paziente che mi sembrava poco intelligente. Mi ha detto: "Ti sembra poco intelligente perché non lo capisci; e non lo capisci perché non lo ascolti".

Paolo Calidoni

Ringraziamo Maria Pia Arrigoni che ci ha stimolato ad andare oltre, con il richiamo costante al sapere e al desiderio delle persone che si incontrano e che si incrociano, come base fondamentale di una costruzione che coinvolge tutti quanti. La relazione e la domanda da parte delle/degli educatrici/tori nei confronti dei/delle coordinatori/trici sembra analoga a quella descritta nella frase – tratta da una scheda-evento - riportata nel volantino del seminario in cui il protagonista è un bambino, ma potrebbe tranquillamente essere un'educatrice o un educatore o una coordinatrice pedagogica. «A. chiede a più riprese di potersi accomodare sulle ginocchia della tata (l'adulto) che dice: "A., ti prendo in braccio con gli occhi" e lo risiede sulla sua seggiolina". Il bambino attende pochi minuti e poi ci riprova e la tata lo rassicura: "ti guardo". Lui la fissa e sorride ...La tata avrebbe anche potuto dire quel "ti guardo" con un altro tono e sarebbe stata tutta un'altra cosa».

È una dinamica che troviamo a diversi livelli e che ci fa vedere la diversità di sguardi che si incrociano... che è il tema specifico del prossimo intervento.

Focus 3: Sguardi e culture

Silvia Negri

Pedagogista, Periplo s.n.c. - Consulenza, progettazione e ricerca educativa.

Dove un gruppo di persone ha un po' di vita in comune
con un minimo di isolamento da altre persone,
un angolo comune di società,
problemi comuni
e forse un paio di nemici in comune,
là cresce una cultura
E. Hughes, 1961

La citazione di Hughes, sociologo di punta della cosiddetta Scuola di Chicago⁴², richiama contemporaneamente prospettiva e metodo della nostra - circoscritta nei tempi e negli spazi - ricerca svolta in preparazione del seminario "Sguardi dal bambino e per il bambino. La bottega dell'educazione". L'approccio al tema delle relazioni interculturali all'interno dei servizi per la prima infanzia si è infatti fin dall'inizio fondato sulla scelta del gruppo di lavoro⁴³ di allontanarsi dall'associazione - radicata nell'immaginario comune - fra cultura e nazionalità o etnicità.

I contributi di una certa sociologia, dell'antropologia culturale e dell'etnografia sono stati quindi un valido supporto per la rielaborazione degli oggetti da indagare e per definire obiettivi e metodologie del percorso: se la cultura è un flusso a cui ciascun attore partecipa dalla sua prospettiva⁴⁴, se viene continuamente costruita, decostruita e ricostruita attraverso le comunicazioni quotidiane nei luoghi di vita delle persone (la strada, il bar, la Scuola), allora il modo più efficace per comprenderla è parteciparvi e concentrare l'attenzione sulle dinamiche concrete e materiali – perché fatte di parole, sguardi, gesti, toni di voce, posture, espressioni del viso – di questa incessante attività costruttiva.

Il percorso di ricerca: partenze

Il punto di partenza, come per tutti gli altri gruppi, è consistito nell'analisi delle schede-evento relative allo sguardo "culturale", schede che hanno più volte evocato lo spiazzamento degli adulti nell'incontro con l'imprevisto e l'inaspettato nel comportamento dei bambini. Alla base di questo senso di sorpresa pareva di poter cogliere una serie di rappresentazioni piuttosto stabili di come il bambino è, accanto a una prima intuizione di come i suoi modi di agire possano invece essere possibilità, opzioni e non modi "naturali" di essere nel mondo e nelle relazioni. Quindi, negli eventi raccontati nelle schede, la cultura (aspettative, immagini, rappresentazioni) degli adulti si incontrava con quella dei bambini, con i loro sguardi sul mondo e si spiazzava. È emersa a questo punto la necessità di approfondire il concetto di spiazzamento, così centrale nel pensiero degli

⁴² Cfr. Marzano, M. (2006), *Etnografia e ricerca sociale*, Laterza, Roma.

⁴³ Composto da Chiara Cugini, Benedetta Gazza, Giuseppina Sanelli, Yari Zampieri (coordinatrici e coordinatori), con la collaborazione e i contributi di Federica, Andrea, Enrica e Cecilia (educatrici e educatori).

⁴⁴ Hannerz, U. (1998), *La complessità culturale. L'organizzazione sociale del significato*, Il Mulino, Bologna.

educatori e delle educatrici: nei giochi con la palla, è la finta con cui si induce l'avversario a lasciare la posizione più opportuna per intervenire, per fare la propria mossa. Sembra un significato fecondo per il nostro discorso, perché richiama la dimensione del gioco motorio e strategico insieme, in cui il divertimento è legato alla fluidità e alla dinamicità: la regola è che ci si spiazza e ci si lascia spiazzare, pena l'irrigidimento delle posizioni e la noia, la fine del gioco e della sua tensione piacevole. Lo spiazzamento diventa allora uno strumento di relazione e comunicazione interculturale, un gioco da proporre, una metodologia educativa scelta e praticata consapevolmente: è "lo spiazzamento cognitivo, ricercato e sistematico, il rimanere aperti alle possibilità di imbarazzo per arrivare alla comprensione di cose imprevedute, non ricercate, anche nella più trita e data per scontata quotidianità, la sospensione del giudizio, il decentramento dello sguardo, la de-familiarizzazione dell'ordinario ad essere il motore cognitivo della ricerca, e della tensione dialogica tra soggetti, nel continuo ricostruire l'altro come portatore di una prospettiva autonoma, altrettanto sensata della nostra e non riducibile ad essa."⁴⁵ Questo implica però che allo spiazzamento segua una contromossa, un controspiazzamento: troppe volte ultimamente, forse a causa di un fraintendimento del richiamo all'ascolto del bambino, al rispetto per la sua cultura, al ruolo di "regista" (altra etichetta abusata e ormai svuotata della sua iniziale carica innovativa e innovatrice) dell'adulto educatore, è capitato di vedere e ascoltare adulti più sorpresi o attoniti che spiazzati, al massimo irritati di fronte a certe pratiche culturali incomprese, incomprensibili o difficilmente negoziabili con le famiglie, tendenzialmente osservatori delle differenze e poco giocatori...più spesso spettatori. Due sono invece le mosse consentite, possibili e professionalmente pertinenti: 1) osservare per capire le regole del gioco in atto; 2) apprendere per impregnazione, cioè partecipando al gioco e appuntandosi le interazioni fra gli attori, le reazioni e le emozioni che queste suscitano, le cornici⁴⁶ che i soggetti coinvolti utilizzano per dar significato all'evento in corso.

Essere interculturalmente corretti non significa assistere, ma esserci con un atteggiamento di attiva curiosità, con l'intenzione di capire di più e meglio per scegliere la mossa giusta, quella che rende gustoso e sensato il gioco. Se gli eventi quotidiani a cui educatori e educatrici assistono non stimolano domande, ricerca di ipotesi potenzialmente esplicative e di possibili risposte, non si crea terreno né per l'incontro (fra educatrici, bambini, famiglie, territorio...), né per l'educazione. Si vive solo il momento della sorpresa per l'inaspettato senza produrre e negoziarne il significato. E, per dirla con Donatella Cozzi, «il sonno dell'interpretazione genera mostri».⁴⁷

La proposta metodologica per proseguire il percorso successivo all'analisi delle schede è caduta quindi sullo *shadowing*⁴⁸ fra gli adulti educatori, una forma di osservazione partecipante che presuppone l'ascolto attivo, il riconoscimento dei diversi punti di vista in gioco, il valore delle emozioni come informatori sul modo in cui si leggono e vivono gli eventi, che avrebbe permesso di entrare e di esplorare la realtà degli incontri intercultu-

⁴⁵ Cozzi, D., *Specchio delle mie brame. Problemi metodologici dello shadowing nei servizi socio-sanitari*.

⁴⁶ Cfr. Bateson, G. (1996), *Questo è un gioco*, Cortina, Milano.

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ Cfr. Sclavi, M. (1994), *A una spanna da terra*, Feltrinelli, Milano, 1994 (2° ed.) e Sclavi, M., *La signora va nel Bronx*, Anabasi, Milano.

rali nei servizi per la prima infanzia decentrandosi rispetto al proprio ruolo e alle pratiche quotidiane e abituali connesse.

Il percorso di ricerca: un itinerario

La scelta della metodologia è stata fondamentale per orientare e stendere il piano della ricerca, i cui passaggi principali possono essere così sintetizzati:

- approfondimento teorico e metodologico sull'osservazione *shadowing* attraverso la lettura di materiale bibliografico⁴⁹, un'esperienza per familiarizzare con lo strumento e la condivisione delle riflessioni in gruppo;
- organizzazione delle osservazioni nei servizi: ogni coordinatrice/coordinatore pedagogica/o ha seguito come un'ombra un'educatrice/educatore volontaria/o di un servizio di una/un collega di gruppo, l'ha intervistata/o e ha poi partecipato ad un collettivo. Le osservazioni sono state trascritte, le interviste e i collettivi registrati audio e sbobinati. Tutto il materiale è stato diffuso al resto del gruppo;
- il materiale di documentazione è stato letto e discusso dal gruppo, orientato da alcune domande rispetto a due punti di attenzione: 1) metodologico, rispetto all'utilizzo dello *shadowing*; 2) contenutistico, relativo cioè alle scoperte, alle acquisizioni inerenti l'oggetto della ricerca, vale a dire gli incontri interculturali nella quotidianità della vita dei servizi 0-3;
- progettazione della comunicazione di queste "scoperte" durante il seminario e scelta del linguaggio teatrale in quanto codice che più si avvicina al qui e ora della vita vissuta, che permette di ri-viverla e di trasformarla, di accogliere e contenere le emozioni e quindi ritenuto il più coerente con i presupposti teorici e metodologici della ricerca.

Le domande e le questioni emergenti nell'ambito di questo itinerario si sono concentrate attorno ad una serie di nuclei tematici: le somiglianze, le uguaglianze, le differenze nel dilemma fra lo stereotipo, che inserisce gli individui in categorie preconfezionate, e l'unicità delle persone che presentano una molteplicità di varianti rispetto all'immagine tipizzata e che sfuggono alla categorizzazione; le differenze culturali ricondotte alla differenza primigenia, cioè quella di genere, e alle sue implicazioni con le pratiche di cura e di educazione presenti nei diversi sistemi culturali; la relazione con le differenze fra il desiderato, il pensato, l'agito, il vissuto, l'interiorizzato dalle educatrici e dagli educatori nel corso della propria storia personale; l'incontro fra culture come costruzione attraverso la comunicazione quotidiana, ma anche attraverso lo scontro e il conflitto fra mission del servizio e convinzioni personali delle educatrici e degli educatori e fra questi e i valori culturali delle famiglie.

Il percorso di ricerca: primi approdi

Una prima complessa, ma sostanziale questione a cui è giunta la ricerca riguarda il linguaggio utilizzato per parlare nelle e delle relazioni interculturali, che presenta delle insidie e delle ambivalenze potenti: come sappiamo, le parole possono essere pietre, le valutazioni nella comunicazione educativa (interculturale e non) possono essere bloccanti e ostacolanti, respingere e marginalizzare o valorizzare con buona fede e accettare con

⁴⁹ In particolare, sono stati proposti brani dei testi indicati nella nota precedente.

buonismi precari e non sempre autentici. Le domande sono sorte spontanee: la questione dei termini, della loro attenta selezione è sintomo di una tendenza all'igiene verbale⁵⁰ o di un'aspirazione genuina a comunicare l'accettazione incondizionata dell'Altro?

Ma chi è questo Altro? È corretto accettare di questo Altro anche gli aspetti più difficilmente accettabili, che vanno dall'odore della pelle e dei vestiti ai pregiudizi (quando non il razzismo e la discriminazione) rispetto alla "nostra" cultura? Come entrare in questo mondo delicato che si colloca a metà fra il sentire (repulsione, imbarazzo, rabbia, paura, curiosità) e il dover essere (rappresentato dal ruolo educativo, dalla vocazione del servizio, da documenti e norme sull'integrazione dell'Altro e del Diverso)? L'ideale, il valore, la politica educativa e l'odore di aglio che impregna i vestiti, il genitore che candidamente comunica all'educatore la sua gioia per il successo dell'attacco alle torri gemelle, quello che lo rimprovera di non dare qualche battuta a suo figlio, motivo per cui "in Italia si fa più fatica a educare i bambini". Si apre un bivio rischioso in entrambe le direzioni: il rifiuto dell'altro, la crisi di sé. Cosa è "più giusto"? Restare fedeli a sé e alla propria cultura o aprirsi a quella altrui?

Ciò che si intuisce leggendo alcune delle parole degli educatori e delle educatrici è una sorta di scollamento "fra testa e pancia", fra pensiero ed emozione, fra il dover essere e il sentire. Perché l'incontro con le spiacevolezze dell'altro dentro un contesto che ha tra i suoi valori fondanti l'accoglienza, spesso condivisa autenticamente da chi ci lavora, riporta a galla un conflitto mai risolto: "Io ero al Nido, avrei voluto spaccargli la faccia, prenderla a calci e buttarla fuori. E non potevo, non potevo perché non ero a casa mia. Divento ancora rosso per una cosa del genere. Adirato, non li posso vedere. Scherziamo? Ma scherziamo?"⁵¹

Ci si chiede quali siano i confini dell'accoglienza e dell'accettazione, o quanto si rinunci alla propria cultura o alla cultura del servizio se si accoglie la richiesta di una mamma di non far cambiare la sua bambina da un educatore perché maschio. Ma il gruppo di ricerca ha riflettuto anche sull'occasione offerta da una richiesta del genere per riguardare la propria cultura e quella del servizio, per acquisire nuove consapevolezze e ipotizzare trasformazioni a pratiche date ormai "per scontate". La storia della pratica dell'inserimento nei Nidi, così ovvia oggi, eppure così recente, ha ricordato quanto l'educazione sia costruzione culturale e quanto le sue pratiche derivino dall'integrazione di variabili diversissime (climi e volontà politiche e sociali, teorie e studi, sviluppi organizzativi, aspetti economici...) che il tempo catalizza e restituisce nelle forme delle pratiche educative quotidiane, nella comunicazione, nell'organizzazione, nella progettualità.

Rimane la sensazione che talvolta prevalga il desiderio di bonificare l'area di tensione che scaturisce dall'incontro con le differenze, senza passare dal conflitto, senza viverlo, ma invece tacitandolo per timore forse del giudizio altrui, forse di un pensiero dominante tendenzialmente "politically correct" o forse ancora a causa di un bombardamento informativo e formativo sull'intercultura, il rispetto delle differenze, le differenze come risorsa e ricchezza talmente persuasivo da cancellare la percezione del disagio, del-

⁵⁰ Cfr. Crisafulli, E., Di Michele, S. (2004), *Igiene verbale. Il politicamente corretto e la libertà linguistica*, Vallecchi, Firenze.

⁵¹ Parole tratte dall'intervista a un educatore che racconta l'episodio della mamma di un bambino della sua sezione che, il giorno dopo l'attacco alle Torri Gemelle di New York, esprime la sua soddisfazione per il successo dell'operazione.

l'emozione che l'incontro con l'altro provoca.

Riflettendo e discutendo di intercultura è emerso, potente, in parte inatteso e molto coinvolgente, il discorso sulle differenze di genere. Un sollievo, in un periodo in cui l'attacco alle donne e la regressione culturale in quest'ambito sono a dir poco virulenti. Le domande sulla costruzione culturale dell'identità sessuale, sul significato dell'essere educatore maschio in un mondo egemonizzato dal femminile, dell'"educazione al maschile" per bambini e bambine ha colpito e catalizzato i pensieri del gruppo. L'unico coordinatore pedagogico presente ha condotto lo *shadowing* con un educatore e successivamente l'ha intervistato. Un'esperienza interessante che lascia aperte molte piste di approfondimento e di rilettura e che necessita di ulteriori esplorazioni.

Ripercorrendo quindi le diverse fasi della ricerca, ci sembra di poter individuare le parole chiave dei suoi primi approdi: 1) "tempo"; 2) "significato" delle espressioni utilizzate nei servizi 0-3 a proposito delle relazioni interculturali.

1. tempo: perché è una dimensione fondamentale della vita umana e perché l'educazione si snoda nella durata e nella rielaborazione continua del vissuto e delle sue connessioni con quanto è stato pro-gettato (nel senso etimologico del termine). Tempo perché le "emergenze" (l'arrivo da un giorno all'altro di una famiglia e del suo bambino che non parlano italiano) si giocano in questa dimensione, a volte sembrano impattare come meteoriti sulla "crosta dura" della quotidianità della vita del servizio e ricordano che quella crosta è fragile, che è parte di una complessità dai confini molto più ampi, che nel sottosuolo c'è un'attività magmatica in continua evoluzione e che sopra le nostre teste c'è un'atmosfera in altrettanto incessante movimento.⁵²

2. significato: perché l'essere umano, l'uomo e la donna, l'educatore e l'educatrice, il padre e la madre, il bambino e la bambina creano culture dando significati alle complessità che vivono nel loro sviluppo. Creano culture plurali, assegnando significati plurali pur all'interno di alcune cornici che le generazioni si tramandano per non ripartire ogni volta da zero - che sarebbe troppo faticoso e decisamente destabilizzante. Da queste pluralità - fortunatamente - ineliminabili nascono gli incontri interculturali e i relativi scontri, i disagi e le ricchezze, le intolleranze e le risorse.

Un risultato provvisorio della ricerca potrebbe allora collocarsi alla confluenza fra queste due dimensioni: la consapevolezza della necessità di concedersi/obbligarsi a vivere la durata, senza ancorarsi al passato ("qui abbiamo sempre fatto così") o fuggire in un presente bonificato ("le altre culture sono ricchezze, bisogna accogliere, ascoltare...") con la disponibilità a mettere continuamente in gioco il proprio punto di vista, le proprie convinzioni, i propri valori senza smarrirli, abdicare, svenderli, concedendosi di sentire resistenze e rabbie, non negandole o colpevolizzandosi. Ma anche impegnandosi in un'attività incessante di ripensamento e di attribuzione, scambio e condivisione di significati su ciò che si sta vivendo e praticando, stando "sul pezzo", cioè sulla materialità dell'evento educativo, cioè riconoscendolo, descrivendolo, comunicandolo, manipolan-

⁵² Cfr. Bronfenbrenner, U. (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 2002.

dolo, trasformandolo, stereotipi e pregiudizi compresi. Ed esplicitando criteri, obiettivi e motivazioni del proprio fare.

Il seminario: una sosta per raccontare e condividere

Il seminario di Salsomaggiore è stata l'occasione preziosa per mettere in comune le consapevolezze e le domande che la ricerca aveva suscitato, focalizzando in modo particolare il ruolo del coordinatore pedagogico all'interno delle relazioni interculturali nei servizi 0-3. Come anticipato, è stato scelto il linguaggio teatrale: in ognuno dei due gruppi sul tema sono stati messi in scena da una coppia di attori professionisti 3 episodi selezionati all'interno dei tanti che sono stati raccolti durante la fase di ricerca attraverso le interviste, la partecipazione ai collettivi, la discussione all'interno del gruppo dei CP. Dopo ogni rappresentazione, il gruppo, condotto da due coordinatrici pedagogiche, ha discusso e condiviso le emozioni e i pensieri suscitati, connettendoli ai propri contesti professionali.

Moltissimi, per un'osservatrice⁵³ della discussione, i temi e i problemi affrontati e le emozioni che hanno attraversato costantemente le parole dei partecipanti; è stato quindi difficile selezionarne alcuni da restituire al pubblico del seminario. Le osservatrici hanno comunque scelto di privilegiare quei nuclei problematici che da una parte le avevano colpite in modo particolare per la tonalità emotiva e che dall'altra fossero nodali rispetto al ruolo del coordinatore.

Prima di tutto, rispetto al primo episodio, la percezione diffusa nel gruppo è stata quella dell'estrema solitudine dell'educatore protagonista: questo ha portato al racconto di una serie di storie personali di incontri – difficoltosi e solitari – interculturali e al fiorire di domande che già echeggiavano nel gruppo di ricerca. Conoscere l'altro per comprenderlo emergeva come necessità primaria, ma conoscenza ed emozione apparivano come i due lati di una medaglia: contigui, aderenti ma non comunicanti. Un vicolo cieco, dunque. In realtà, il discorso sulle emozioni diventa fertile in educazione se recupera la funzione epistemica delle emozioni, vale a dire il loro essere strumento di conoscenza di sé, dell'altro e degli eventi relazionali, superando l'illusione della conoscenza per via razionale, cioè per accumulo di informazioni su chi è l'altro, sulle tradizioni, usi e costumi dell'area geografica di appartenenza/provenienza, sul suo credo religioso, ecc. La tentazione di procedere solo in questo modo è molto radicata, soprattutto negli operatori socio-educativi, perché poggia su un'illusione che, fintantoché non si svela, promette sicurezza, certezza, riferimenti solidi basati su dati. Una tentazione comprensibilissima, soprattutto alla luce della fatica, talvolta dolorosa, di educatori e educatrici nel vivere situazioni come quelle presentate al seminario, ma foriera di sicure delusioni nel momento in cui l'individuo o la famiglia con cui ci si relaziona sfugge allo schema culturale che ci si è costruiti oppure conferma qualcuna delle informazioni di cui si è in possesso: dal punto di vista dell'intervento adeguato da mettere in atto nel qui e ora dell'incontro interculturale, tale conferma non è infatti di alcun aiuto.

Le emozioni invece, come ricorda Sclavi, "sono degli strumenti conoscitivi fondamentali,

⁵³ In ognuno dei due gruppi era presente un'osservatrice/uditrice (in uno Giovanna Guerzoni, Docente di Antropologia culturale dell'Università di Bologna, nell'altro la scrivente) che ha avuto il compito di dare una restituzione finale al lavoro del gruppo.

se sai comprendere il loro linguaggio. Non ti informano su cosa vedi, ma su come guardi⁵⁴: ciò significa che l'auto consapevolezza emozionale permette di riconoscere come si sta vivendo una situazione, da quale punto di vista la si sta guardando, cosa ci suscita e perché, tutte informazioni essenziali per dare un senso agli eventi, per riconoscere che il nostro è uno dei tanti sensi in gioco – c'è infatti anche quello dell'interlocutore – e, eventualmente, per provare a cambiare punto di vista. Non serve, anzi è controproducente, controllare le emozioni perché equivarrebbe a privarsi di un canale comunicativo, a ridurre drasticamente, ad appiattire la complessità dell'evento. La retorica del controllo emozionale⁵⁵ si basa su una serie di premesse errate: che le emozioni sono la causa dei comportamenti, magari potenzialmente pericolosi (sento rabbia e quindi la scarico aggredendo chi me l'ha provocata) oppure che siano interferenze fastidiose che inquinano la razionalità. Questo è invece un cortocircuito che proviene da un'educazione emotiva scorretta, che segrega le emozioni nell'area dell'irrazionalità opponendole alla razionalità e che non favorisce l'apprendimento di modalità differenziate e modulate di espressione delle emozioni. Nello specifico contesto dei servizi 0-3, l'autoconsapevolezza emozionale degli operatori diventa uno strumento professionale imprescindibile non solo per i singoli, ma anche per i collettivi: elaborare le emozioni suscitate dalla relazione con le famiglie e le loro culture in gruppo, cercando di comprendere, proprio attraverso l'espressione emotiva dei protagonisti, come e perché un evento comunicativo si è svolto in un determinato modo, quali sono stati i nodi, i fraintendimenti, i punti di vista diversi degli interlocutori pur all'interno del medesimo evento, rappresenta non solo un momento di contenimento e di sostegno importante per chi ha vissuto la situazione, ma anche una sorta di laboratorio di decentramento cognitivo ed emotivo ("...a me il comportamento del genitore non ha provocato rabbia, perché..."; "secondo me la mamma ha detto così perché, dal suo punto di vista, ..."), di rispecchiamenti incrociati, di ipotesi plurime sull'evoluzione dell'evento e sulle possibilità di intervento successivo. Probabilmente, di fronte ad alcune comunicazioni, è inevitabile provare un senso di solitudine personale, di sgomento e di rabbia, che non dovrebbe però essere aggravato anche da un senso di solitudine professionale derivato dalla mancanza di sostegno e di riferimenti culturali condivisi all'interno del gruppo di lavoro.

Alla luce di quanto detto, la questione sempre dibattuta del confine, del limite fra apertura e cedimento, fra accoglienza e invasione appare privo di senso e fondamento finché non viene inserita all'interno di un progetto pedagogico che esplicita gli obiettivi dell'azione educativa del servizio. Infatti ogni scelta (l'annoso: presepe sì, presepe no) si presta a diventare un terreno di scontro ideologico spesso alimentato dall'ignoranza e dai pregiudizi reciproci. Un cambio di prospettiva risulta più utile: ad esempio, all'interno del gruppo di discussione sono state portate diverse esperienze di ricerca svolte dalle partecipanti che hanno permesso di fare scoperte rispetto alle aspettative e rappresentazioni di genitori immigrati sulle pratiche di cura o sui servizi educativi talvolta lontane dagli stereotipi correnti e diffusi. Quando, alla fine del pomeriggio, è stato chiesto ad un gruppo di indicare i tre aspetti che avrebbe voluto fossero restituiti il giorno dopo all'intero uditorio del seminario, la prima scelta è caduta proprio sulla "disponibilità delle

⁵⁴ Sclavi, M. (2000), *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Le Vespe, Milano, p. 184.

⁵⁵ *Ibidem*, pp. 123-255.

famiglie immigrate ad integrarsi e a cambiare". Una rappresentazione che si discosta decisamente da quella di una presunta staticità e chiusura nella propria cultura di origine che spesso si ritrova nella superficialità delle immagini folkloristiche e oggettivizzate degli "altri". Ciò a dire che i presupposti per aprire un dialogo ci sono, stante la volontà degli operatori dei servizi di uscire dalle strettoie del luogo comune, della profezia che si auto-avvera, delle generalizzazioni per guardare la realtà con occhio più acuto e attento alle sfumature.

Da una parte dunque, il rischio di arroccamento sulle proprie posizioni, dall'altra invece quello uguale ed opposto di applicare la *politically correctness* in modo ingenuo o distorto, ad esempio confondendo la laicità con una sorta di neutralità di fronte alle istanze che le famiglie portano nei servizi, che si traduce inevitabilmente in un impoverimento culturale, in una rinuncia all'incontro o, peggio, in una mistificazione della domanda.

Così, sostituire ai segni del Natale religioso (il presepe) quelli del Natale "commerciale" (babbo natale, l'albero) equivale prima di tutto a disconoscere la tradizione che dà significato a quei simboli - che non sono nati nelle menti dei guru del marketing, anche se sono stati da essi ampiamente utilizzati -, in secondo luogo a nascondere la polvere del potenziale conflitto sotto il tappeto dell'indifferenziazione culturale, finendo con l'introdurre nei servizi un messaggio di omogeneizzazione cultural-commerciale che nei progetti educativi dei Nidi e nei POF delle Scuole spesso si dichiara di voler arginare. Complici di queste "corrette" operazioni sono il distanziamento emotivo e la fuga dal conflitto, atteggiamenti pericolosi perché rinunciatari e ostacolo all'assunzione di responsabilità educativa da parte di coordinatori, coordinatrici, educatori e educatrici. La complessità della questione è evidente, come è impellente la ricerca di modalità per governarla, visto il ruolo che si ricopre all'interno di servizi con finalità e obiettivi precisi rispetto alla cura, la crescita e l'educazione di bambini molto piccoli e che vanno a coinvolgere molto profondamente anche le loro famiglie. Pertanto, l'abbiamo già detto, non ci si può limitare ad essere spettatori stupiti o spiazzati.

Nello specifico, il ruolo di coordinamento può assumere un valore fondamentale nella tessitura delle relazioni interculturali all'interno dei servizi, attraverso alcune azioni concrete:

- *supportare il gruppo nell'elaborazione del modello pedagogico del servizio*, non come momento burocratico di stesura di un documento destinato all'esterno, ma come laboratorio permanente di riflessione e trasformazione delle pratiche educative in modo coerente a quanto vissuto, discusso e condiviso nel gruppo educativo. Per esempio, rispetto appunto alla questione più volte citata del Natale, chi coordina può aiutare il gruppo a focalizzarsi su aspetti di senso: perché introdurre i segni delle festività cattoliche nel servizio? Quali connessioni con l'educazione alla spiritualità? Quali le richieste e le aspettative delle famiglie? Come sono state coinvolte o interpellate in proposito?
- *contribuire a rendere visibile il modello*: anche in questo caso, per visibilità non s'intende la stesura più o meno curata del progetto pedagogico o la sua diffusione sul territorio, ma una funzione che la coordinatrice e il coordinatore possono svolgere di occhio contemporaneamente interno-esterno sulle modalità di comunicazione del servizio rispetto all'utenza, soprattutto "nella più trita e data per scontata quotidianità", nell'organizzazione di spazi, tempi, routines, pratiche

di cura. Perché è più probabile che sia quello il terreno su cui si verificano gli incidenti e i fraintendimenti interculturali più inaspettati e sorprendenti, seppur apparentemente più banali. Un esempio portato nel gruppo: una famiglia che ha ritirato il figlio da una Scuola dell'Infanzia quando ha "scoperto" che bambini e bambine non avevano bagni separati;

- *mantenere la riflessione del gruppo connessa al qui e ora dell'evento comunicativo*: di fronte all'esempio appena citato è molto facile che il discorso dentro ad un gruppo prenda velocemente la piega del distanziamento, della generalizzazione, della razionalizzazione o dell'ideologia. Cioè, paradossalmente si evita di parlare di quello che è successo, di come è avvenuta la "scoperta" da parte dei genitori, delle modalità comunicative con cui le insegnanti hanno gestito le rimostranze della famiglia, come le hanno vissute, quali sono state le risposte, ecc., quando invece è proprio l'ancoraggio all'evento a rendere formativa per il gruppo e per il servizio la discussione. L'analisi quasi pignola di tutti i passaggi, la lettura dei comportamenti degli attori, delle loro "premesse implicite"⁵⁶, delle loro visioni del mondo, delle loro emozioni e della comunicazione che si è costruita nell'evento è il lavoro più autenticamente interculturale che si possa fare dentro un servizio per l'infanzia. Ciò non implica affatto separare i bagni per maschi e femmine, ma: 1) ricordare anche a se stessi il valore culturale e educativo della co-educazione del genere maschile e femminile: il bagno comune è solo un'esigenza organizzativa o una scelta pedagogica del servizio? A quali obiettivi rimanda?; 2) comprendere che un dato che per noi è scontato per altri è invece "sensibile" e quindi è opportuno che sia visibile, leggibile⁵⁷ in modo che gli utenti del servizio possano chiedere chiarimenti, confrontarsi, conoscersi e, nel caso estremo di un conflitto insanabile fra le proprie convinzioni e quelle del servizio, allontanarsi prima dell'inserimento; 3) tornare a riflettere sul senso del proprio pensare e fare: lo sguardo di chi ha altri riferimenti culturali permette di vedere in un'altra luce pratiche alle quali si è affezionati, ma che, ad un'analisi più attenta, hanno magari perso progressivamente senso e aggancio con le evoluzioni del contesto di lavoro, forse erano nate e funzionali in relazione ad un determinato periodo storico del servizio, ma ora risultano ripetitive e obsolete.

Il coordinamento ha quindi importanti compiti e responsabilità dal punto di vista della comunicazione all'interno del gruppo educativo e con l'esterno (famiglie, enti locali, territorio), della sua costruzione consapevole e della sua "manutenzione", compiti e responsabilità che si traducono essenzialmente nel favorire la de-costruzione di stereotipi e pregiudizi attraverso l'apertura e la tutela di spazi di parola nei quali il personale e le famiglie possano conoscersi e raccontarsi...ma anche confliggere in un contesto protetto e garantito, di cui le regole costitutive sono l'ascolto e l'impegno nella comprensione reciproca.

Come si diceva a proposito di spiazzamenti e contro-spiazzamenti, una qualità imprescindibile dell'azione educativa è "l'esserci" professionale degli operatori, che si traduce

⁵⁶ Cfr. Sclavi, M., op. cit.

⁵⁷ Cfr. punto precedente.

in autoconsapevolezza emozionale, competenza comunicativa, progettualità, riflessività, sensibilità al contesto e capacità di stare in una rete di relazioni culturalmente connotate, anche quando - o soprattutto quando - questo crea incomprensioni, fraintendimenti, conflitti. Esserci e stare come modi di rendere visibile a sé e agli altri il processo d'assunzione di responsabilità educativa, per incarnare le scelte pedagogiche del servizio, perché per poter entrare in relazione con l'altro è indispensabile aver chiaro il modello che si porta e sul quale si chiede condivisione, sostegno e collaborazione, ma anche proposte e opinioni derivanti da punti di vista diversi. Posizioni acriticamente ideologiche o indifferenti sono le reali nemiche del dialogo interculturale, perché ostacolano il passaggio attraverso il punto di vista dell'altro come presupposto per poter tornare al proprio con nuove consapevolezze, che talvolta rafforzano e donano un senso rinnovato ai propri pensieri e pratiche, in barba ai timori⁵⁸ che il contatto, la comprensione e l'empatia portino inevitabilmente alla dissoluzione dei propri riferimenti culturali e valoriali. E i bambini? E il loro sguardo, a cui è intitolato il seminario?

I bambini ci guardano e imparano a guardare il mondo delle relazioni con gli altri e con le loro differenze attraverso i nostri occhi e i nostri gesti: percepiscono fin dalle prime settimane di vita le differenze fra stimoli sensoriali, ma sono gli adulti che, più o meno esplicitamente, danno loro indicazioni su come categorizzarle e soprattutto su come interagire. Come ha spiegato con grande chiarezza Ada Cigala nel suo intervento⁵⁹, lo sguardo del bambino si rivolge all'adulto anche per chiedere rassicurazione e conferma sul senso da dare agli eventi e al proprio agirvi. Una possibile risposta a questo sguardo interrogativo potrebbe essere un'educazione interculturale continua e trasversale che abbia come finalità la formazione di una mentalità orientata dalla terza regola dell'arte di ascoltare della Sclavi: «Se vuoi comprendere quel che un altro sta dicendo, devi assumere che ha ragione e chiedergli di aiutarti a vedere le cose e gli eventi dalla sua prospettiva».⁶⁰

⁵⁸ Quando non a un vero e proprio terrorismo psicologico e politico, decisamente miope.

⁵⁹ Cfr. con intervento di Ada Cigala.

⁶⁰ *Ibidem*, p. 69.

Paolo Calidoni

Grazie a Silvia Negri che ha ben evidenziato che i bambini ci guardano e vedono ciò che per noi è ovvio ma che per loro, e per molti altri, ovvio non è; quelle ovvietà nelle quali si nascondono le insidie degli stereotipi, dei pregiudizi e dei problemi che possono nascere nei confronti di altre culture o nel rapporto tra i generi. Per affrontarli le emozioni sono una grande risorsa che, in quanto tale, va usata affinché i luoghi dei servizi per l'infanzia possano svolgere fino in fondo e in modo sempre più consapevole quella funzione di mediazione in cui trovano senso.

Questa funzione di mediazione può essere gestita con logica di ovvietà o – al contrario - consapevolezza elaborando le emozioni ed andando oltre. Sono luoghi significativi. Questo è –appunto- il tema del quarto Focus.

Focus 4: Sguardi nei contesti quotidiani: ripensando luoghi, spazi, arredi, materiali, tecnologie

Stare nelle contraddizioni, apprendone

Francesco Caggio⁶¹

Pedagogista.

Volevo dire intanto come ho *pensato* l'intervento, perché ieri si stava utilizzando già una parola d'ordine nuova, appunto la parola "pensato"; e mi permetterò di giocare un po', perché mi sembra che mi sia stata data l'autorizzazione dai colleghi qui al tavolo con me. Ho pensato l'intervento dal punto di vista di un cinquantunenne, cioè dalla parte di chi, come me, è già nel "dopo" di una certa storia dei servizi, almeno dal punto di vista soggettivo, personale, del vissuto; ovvero nella trasformazione "aziendalistica" degli stessi, con le stesse logiche delle aziende, ovvero di servizi che fanno e sono mercato e devo stare "sul e nel mercato". L'ho pensato da un specifico punto di vista culturale e rispetto a questo vi suggerisco alcuni testi e/o autori, a cui faccio riferimento e a cui ancora la mia analisi.⁶² Quindi, come vedete, ho pensato ad un intervento che parte da e in un orizzonte squisitamente politico, perché penso che la pedagogia sia una sovrastruttura del politico nonostante tutti gli sforzi che si fanno per renderla "autonoma"(!!!). Anche solo discutere se scegliere di avere culle o lettini in una sezione di lattanti in un Nido, anche solo discutere di che tipologia di culla si sceglie, come abbiamo fatto ieri in gruppo, e anche di che cosa si definisce "culla", appartiene alla contrattazione politica e culturale, all'affermazione di alcune politiche piuttosto che altre rispetto all'allevamento dei bambini. Ma non solo; che dire delle pressioni evidenti, delle intrusioni, delle richieste o dell'alitare, come si diceva ieri nei gruppi, dei politici sui e nei servizi e quindi sul lavoro dei pedagogisti? Consapevoli, i politici puri, quelli che raccolgono consenso, del possibile "potere" dei cosiddetti tecnici! Infatti ieri abbiamo parlato di politica e questo lo ha bene evidenziato un intervento che ha usato la parola "critica" rispetto al contesto attuale e quindi a come si dovrebbe o si vorrebbe muovere un pedagogista.

Il gruppo è stato condotto in questo modo: alcune immagini di giocattoli, di situazioni di vita dei bambini, di strutture architettoniche che avete visto fuori erano collocate sulle sedie e i partecipanti al gruppo dovevano stabilire dove metterle rispetto a due grandi categorie: la categoria "*il Nido che avrebbero voluto avere*" e la categoria "*il Nido che non avrebbero mai voluto avere né vedere*" chiedendo quindi da subito uno schieramento, che è sempre operazione politica e culturale e aprendo un dibattito che si è annodato intorno a quanto di desiderato può diventare reale, a quanto può e/o deve restare solo desiderato, quanto veniva considerato reale e realizzabile e quanto invece irrealistico in quanto irrealizzabile o non possibile in queste condizioni storiche, e ancora ciò che era

⁶¹ L'intervento, tenuto conto del tempo a disposizione, è molto sintetico e cerca, su livelli "ironici" e "giocosi", di proporre, in termini problematici, solo alcuni contenuti emersi nei lavori di gruppo.

⁶² Foucault, M., *Microfisica del Potere*; Pasolini, P.P., *Lettere Luterane* (che il relatore considera il più grande poema pedagogico italiano); Beck, U. e alcune riflessioni che vengono dalla Scuola di Francoforte.

una mera "fantasia", come ha detto qualcuno.

Non è mai uscita la parola, visto che siamo nel 2007, "utopia", che fa parte del linguaggio pedagogico da sempre e che è la parola che molto ha guidato o dovrebbe guidare l'intervento pedagogico. È uscito, appunto, "fantasia": infatti noi siamo cresciuti con i cartoni animati, i Talk Show e le Soap Opera.

Vediamo ora i temi emersi nel lavoro di gruppo.

Primo tema: la sicurezza! E come poteva essere diverso vista la nostra precarietà esistenziale e la paura di morire e di farci male, così preziosi e costosi come siamo! Questo tema è emerso anche nell'altro gruppo, mi pare. Vorrei aprirlo e proporlo alla discussione come "gioco", giocando. Allora, scusatemi un po', prima di sedermi ho fatto alcuni calcoli. Mi sono chiesto: "C'è stato qualcuno che ha fatto il tampone al tavolo rispetto alla sua igienicità?"; "E qualcuno ha tolto i due capelli – residui organici pericolosissimi come si sa – che sono qui davanti a me?"; "E qualcuno si è interessato di verificare la natura eventualmente contagiosa della macchia "schifosissima" che ho qui davanti agli occhi che potrebbe essere una traccia di materiale organico?"; "E la moquette da quanti giorni, mesi, secondi non è stata disinfettata, non essendo io un inglese o un irlandese che adorano la moquette e che sono pieno di pregiudizi e stereotipi rispetto a moquette, inglesi e irlandesi?"; "E avete verificato se l'Unione Europea ha stabilito se dove siamo seduti voi ed io sono sedie, poltroncine o sedili?". Quindi la posizione in cui sono in questo momento è rischiosissima; ma io mi arrischio lo stesso (non so neanche se il microfono è omologato secondo l'ultima direttiva dell'Unione Europea, che ha deciso già che se ha un centimetro in meno di quello stabilito non è un microfono e soprattutto ne va comprato subito un altro, risolvendo le varie crisi di eccesso di produzione che abbiamo; ma ancora se prendo una scossa elettrica ci sarà sicuramente un codicillo del terzo DPR modificato per l'ottava volta che modifica gli altri trenta DPR precedenti che darà torto a chi mi ha invitato al convegno; ovviamente avrò qualche risarcimento, si spera).

Il rischio! Allora non muoviamoci più! Non muoviamoci più e non costruite più Nidi, non ne aprite; anzi facciamo una petizione per dichiarare che visto che sono sempre fuori norma, non è il caso di costruirne. Perché a seconda delle fantasie vessatorie, burocratiche o, come dire, legalitarie, decidete voi a seconda dell'esperienza che avete, passa qualcuno e il Nido te lo fa chiudere tutti i giorni, ti fa star zitto... perché c'è sempre una non conformità.

Quindi come coordinatori state attenti alle "non conformità"; quindi se le maestre vi chiedono di osservare i bambini valutate se è il caso di procedere perché se sono più importanti le "non conformità" nella vostra realtà e fate le osservazioni dei bambini per non lasciare sole le educatrici, potreste non fare carriera; e avvertire il funzionario amministrativo (se basta!) per valutare se è possibile farle nel periodo in cui dovete "timbrare la presenza" altrimenti ci sono almeno dieci pratiche che gireranno. Detto questo, siamo sempre nel rischio, il che non vuol dire non fare attenzione e non attenersi alle norme, ammesso che le norme siano sempre sensate rispetto ai luoghi per le quali sono valide; a mio avviso la neutrale universalità della norma non è, per definizione, garanzia di buon funzionamento dei sistemi.

C'è sempre rischio! Ovviamente io parlo di rischio anche nel senso che ha detto prima una collega: quello di scontentare qualcuno; se fosse per questo dovremmo stare zitti,

perché anche il gioco estremamente ironico, ma con un fondo di verità almeno esperienziale, che vi ho proposto prima potrebbe esser frainteso, strumentalizzato; che ci possiamo fare?

Quindi un aspetto del rischio, il suo stesso fondamento è, ovviamente, la responsabilità. Sono responsabile di quello che dico; responsabilità è un termine che è venuto fuori spesso. Non ci si può esimere, neanche la norma più bizantina e alienante ci esime dalla responsabilità di essere nel momento, nella situazione e nel prendere posizione.

Se si coordina, ma anche quando non lo si fa, ma si esegue solo un ordine, ci si prende responsabilità rispetto al fatto che bisogna fare delle scelte, anche su come si pulisce un *water* per i bambini; ci si colloca in un ambito e non in un altro, con tutto quello che ne consegue.

Allora, come coordinatore, come funzionario dei servizi educativi hai mille euro, hai un euro, si è anche parlato di questo ieri, per comprare qualche giocattolo; sei chiamato a scegliere e far scegliere con "criterio e ragione", dicendo la tua, opponendoti, aiutando, criticando, dissociandoti, cercando di convincere, stando nella diatriba fra te, il funzionario amministrativo, il collettivo delle educatrici e anche con il politico. Non si può non scegliere. Allora, e scusatemi, che voi vogliate essere l'alter ego contraddittorio, conflittuale della famiglia (cosa che a me è sempre piaciuta moltissimo, ma non è detto che lo dobbiate fare), o che voi vogliate mettere il palmare in mano al bambino a sei mesi (perché voi sapete che lo si può fare, grazie all'appoggio di una psicologia e di un'antropologia che sicuramente è già stata pensata e sostenuta da sofisticati studi), o che vogliate mettere in mano al bambino una pigna (non ci sono studi! Forse ci saranno su e con quelle OGM), decidete quello che volete fare, anche dissociandovi o non avallando o facendovi da parte. Il consenso non è d'obbligo. Il problema, ovviamente, è, come diceva qualcuno, la relazione con la famiglia, in riferimento ad un problema molto grande, ovvero: "il Nido è un prolungamento confusivo dei desideri della famiglia?"; o: "il Nido è qualcos'altro dalla famiglia, separa il bambino dalla famiglia e dice altre cose rispetto alla famiglia?".

Allora fate delle sperimentazioni; come piacciono le sperimentazioni lo dovrete sapere; tutti, quando devono far passare qualcosa, dicono che fanno una "sperimentazione". Quindi fate così: se le famiglie fanno giocare i bambini con i fagioli, date loro il palmare, se le famiglie fanno giocare i bambini con i palmari, date loro dei fagioli. Fate delle sperimentazioni. Vedete se, riempiendo i bambini di palmari a sei mesi, qualcuno vi mormori che ha bisogno di un fagiolo o viceversa.

Fate qualcosa, insomma, ma prendete delle decisioni, soprattutto, altro tema emerso, rendendo visibile il progetto! Ahimè, volevo dire, non solo visibile, oggi tutto è visibile, rendendolo appetibile! Quindi, visto il lungo perdurare dei gruppi sul tema del progetto e del consenso politico e familiare, faccio una proposta, il prossimo convegno avrà come tema "Pedagogia e Marketing". Cioè il progetto non deve essere visibile, perché tutti si copiano uno con l'altro dalla rete, sono tutti visibili in Internet; si copia, non ci si legge niente, credo neanche i materiali di questo convegno, ma ci si copia; i progetti sono visibili, copiati, ma devono essere appetibili; e molto, molto sostenuti dalla stampa e dai media.

Appetibilità dei progetti, mi spiego? Anche i Baby Parking, per non avere l'autorizza-

zione come Nidi, nascono come funghi dalle Alpi allo Stretto di Messina e hanno ovviamente un progetto educativo visibile, ma sono anche potentemente appetibili. Quindi scrivete ai genitori, nei vostri progetti, che i bambini svilupperanno le abilità per andare, da grandi, in un Reality Show.

Fate quel che volete, ma datevi un'immagine appetibile; vedete bene come sono corrotto, contemporaneo. Basta con l'essere "vetero", non paga! Non una visibilità solo, ma un'appetibilità politica, un *appeal*, siate pieni di feeling con le famiglie, in una dimensione di contrasto o in una dimensione di assecondamento; vedete voi; ma cercate di essere un prodotto che "tira". È a questo che siamo abituati tutti.

Vorrei però ricordare che, se come voi dite, il rapporto con le famiglie è molto problematico, dovete mediare ma, per mediare, ricordo a tutti che bisogna avere o si possono avere dei conflitti. Non si media sempre con i sorrisi.

Allora cosa vi resta? Mettere contraddizioni, stare nelle contraddizioni, sia come educatori sia come coordinatori.

Un altro dilemma emerso è il rapporto con il mercato per e sull'infanzia mediante i servizi; ho una verità banale da dirvi: il mercato è molto più potente di voi, della pedagogia. È molto più potente di voi, perché una multinazionale del giocattolo per tirare fuori che una qualsiasi pallina della concorrenza non è a norma, fa una ricerca mostruosa, mondiale, dove grandi nomi dimostrano che il bambino con una pallina fatta con l'antica segatura è ad altissimo rischio di infortunio e morte. Mentre con un nuovo materiale, e ci sarà sicuramente una nuova norma europea, i bambini saranno igienici, sicuri e senza alcun rischio; per questo non potrete neanche più dare ai bambini le palline con le quali giocavate da bambini. Dobbiamo guardare al futuro, deprezzare il passato, permettere fatturati e far girare l'economia, anche noi che ci chiudiamo in piccoli Nidi. Chissà quanti bambini morivano con quelle palline: il mercato..., tenetene conto; le famiglie sono educate dal mercato a partire dai loro stessi bambini. Anzi chiedono che assomigliate ai cataloghi che sfogliano da anni.

L'altro è la politica. La politica, non intesa nell'assetto che sto dando al discorso, ma la politica come costruzione di consenso; ma ci sono diversi modi di costruire consenso. Voi siete in città molto piccole dove, io credo, gli assessori raccolgono i voti uno per uno (ormai, credo, anche nelle grandi città...). Ho avuto questa impressione ieri dai vostri interventi. Se si è in un paese di 5.000 abitanti e l'assessore riceve i genitori il venerdì, vuole tutti gli 11 voti della gente che ha ricevuto, chiaro!? Allora, cosa fa o potrebbe fare o pare che faccia stando a quello che ho ascoltato? Dice più o meno dei "ni" e dei "so"; non scontenta nessuno, se è rispettoso e prudente e poi se la devono vedere i coordinatori piuttosto che gli educatori.

Dopo di che cosa succede? Che fra mercato, politica e le contraddizioni con le famiglie c'è la gestione. La gestione implica, ovviamente, un lavorare sull'onnipotenza o l'impotenza che il coordinatore o i coordinatori e gli educatori possono sentire. Ma gestire vuol dire allestire dei teatri. Perché: "Cos'è l'educazione?". Un luogo artificioso, non artificiale, come veniva detto ieri. È un artificio del sociale, un teatro dove voi mettete i bambini; e in questo teatro realisticamente si devono ritrovare le vostre famiglie, i vostri assessori e quindi dovete aver capito bene cosa vogliono e se questo loro volere non è quello che vorreste voi, potrete solo salvare qualcosa. E come lo potete salvare,

se avete delle passioni, bisogna avere delle passioni per evitare poi che vengano scritti dei libri "sulle passioni tristi", che diventano anche dei Best Seller. Cominciamo ad affermare che abbiamo, avete, e ci sono rimaste, delle passioni! Allora, se avete delle passioni, dovete porre delle domande. Ho solamente detto ai coordinatori, durante il lavoro di preparazione di questo convegno: "Fate così, alzate il dito e dite: «Scusatemi» e fate una domanda imbarazzante". Il pedagogo deve fare delle domande imbarazzanti, per questo non diventano mai dei veri dirigenti di sistema (i dirigenti sono economisti, giuristi, ma pochissimi pedagoghi sono arrivati ad esserlo e solo transitoriamente). Voi fate delle domande! Fate delle domande! ...Banali, imbarazzanti, stupide! Allora come pedagogo, non come igienista, lo tolgo questo capello qui, sul tavolo da cui parlo? No, non lo tolgo, perché, se ho in braccio un bambino ci gioco. Ma si infetta! Davvero? E dove sta scritto? Intanto ci gioco! No? E allora fate delle domande, finché ci sarete; non evitate domande anche se sarete, già siete, appaltati all'appetibilità del mercato, proprio affinché facciate solo le domande permesse; forse il pedagogo a volte è un po' un giullare impertinente, critico, perché ha ancora un lumicino di passione acceso. E non delle passioni tristi, burocratiche. Parlo semplicemente dal punto di vista di passioni in un orizzonte di futuro possibile, non mera accettazione del presente. È come quel signore del film di A. Tarkovskij, e qui chiudo. Nel film di Tarkovskij, girato a Bagno Vignoni c'è una scena meravigliosa. Il contesto è una piscina umida, vuota, senza nulla, senza le acque, ovviamente termali. Il "pazzo" del film di Tarkovskij accende una candela. Vuole arrivare da questo lato all'altro. Non si può arrivare, con una candela accesa, in un contesto umido, deteriorato, medioevale, da un lato all'altro della piscina, senza che ogni volta che si prova la candela si spenga. Lui ci arriva! Una sola candela, un solo lumicino piccolo, non un grande fuoco, un lumicino! Tutto questo apre delle contraddizioni. Auguri.

Molte grazie a Francesco Caggio. In dodici intensi minuti ha evocato molte emozioni e comunicato molte e rilevanti conoscenze nello spirito che ha accompagnato tutto il percorso e in particolare queste giornate; molto simile a quello che succede ad Eufemia.

Non solo a vendere e a comprare si viene a Eufemia,
ma anche perché la notte
accanto ai fuochi tutt'intorno al mercato,
seduti sui sacchi o sui barili o sdraiati su mucchi di tappeti,
ad ogni parola che uno dice
-come lupo, sorella, tesoro nascosto, battaglia, scabbia, amantigli
altri raccontano ognuno la loro storia
di lupi, di sorelle, di tesori, di scabbia, di amanti, di battaglie.
E tu sai che nel lungo viaggio che ti attende,
quando per restare sveglio al dondolio del cammello
o della giunca ci si mette a ripensare
tutti i propri ricordi a uno a uno,
il tuo lupo sarà diventato un altro lupo,
tua sorella una sorella diversa, la tua battaglia altre battaglie,
al ritorno da Eufemia, la città in cui si scambia la memoria
a ogni solstizio e a ogni equinozio.
Italo Calvino (Le città invisibili)

Eufemia è luogo dove ad ogni solstizio e ad ogni equinozio (come gli incontri – biennali e non solo - del coordinamento), ci si incontra e alla parola lupo (le nostre paure e le nostre difficoltà), alla parola sorella e alla parola tesori (le nostre risorse e competenze) ci si scambiano delle storie, delle opportunità e quando si ritorna la sorella è un'altra sorella e il lupo è un altro lupo. È un lupo che parlandone abbiamo cominciato a dominare.

Tutti i Servizi per l'Infanzia potrebbero chiamarsi Eufemia (di cognome), perché sono tutti luoghi nei quali le persone si incontrano e si scambiano. Ad esempio, nel primo momento in cui i genitori si avvicinano al servizio hanno desiderio di parlare, più che di essere interrogati. E i bambini che vogliono giocare? Vogliono "una mano che diventa una ruspa" (come ha detto poco fa Nice Terzi). Entrano cioè in un gioco di scambio e di relazione.

Insomma, nei Nidi e nei Servizi per l'Infanzia, Eufemia non è una città invisibile, ma è una città concreta e reale.

Interventi

Lo sguardo oltre... e verso il futuro

Luigi Ughetti

Dirigente scolastico.

In qualità di dirigente di un Istituto Comprensivo, in linea con il titolo riportato nel programma del convegno "Sguardi oltre... e verso il futuro", affronterò in particolare tre tematiche: il rapporto di continuità tra Nidi e Scuole dell'Infanzia, le specifiche del progetto di coordinamento pedagogico per le Scuole dell'Infanzia statali e alcune personali riflessioni sullo stato attuale delle cose, che vorrei chiamare "punzecchiature".

Il filo conduttore degli interventi che hanno animato queste due giornate, quello appunto dello sguardo, mi fa riflettere su come "*il volgere lo sguardo verso l'altro*" sia prima di tutto una modalità di comunicazione e una manifestazione di interesse, cercare lo sguardo di qualcuno per trasmettere un messaggio di approvazione o disapprovazione, sfuggire lo sguardo per timore, alzare lo sguardo per chiedere o per avere conferme, abbassare lo sguardo per vergogna o rifiuto, reggere lo sguardo come sfida o conferma di un'intesa profonda che va ben oltre le parole. E l'occhio, strumento per questo tipo di comunicazione, diventa esso stesso forma espressiva che trasmette emozioni, sentimenti e stati d'animo, tanto che l'espressione popolare definisce questo organo come "specchio dell'anima" quando afferma che "*quel che la bocca dice, lo sguardo smentisce*".

Come affermava il vice ministro Bastico, nella nostra regione abbiamo realizzato un insieme di servizi per l'infanzia di alto profilo pedagogico e formativo che si articola in un sistema reticolare complesso. I servizi per bambini da zero a tre anni: Nidi d'Infanzia, Micro-Nidi, Educatrici domiciliari e familiari, centri integrativi con Spazi Bimbi e Spazi Genitori e i servizi per la fascia tre - sei anni, erogati dalle Scuole dell'Infanzia autonome, comunali e statali. Questi servizi affondano le loro radici in storie originali e diversificate e la loro distribuzione capillare sul territorio testimonia dell'interesse e delle attenzioni che le diverse realtà sociali, economiche e culturali hanno riservato ai problemi dell'infanzia.

I servizi della prima fascia sono erogati prevalentemente dagli enti locali o da privati, solo da qualche anno lo stato si è inserito con la proposta degli anticipi nella Scuola dell'Infanzia e con l'apertura delle cosiddette "Sezioni Primavera", che sono tuttora in fase di decollo.

Nella seconda fascia troviamo le Scuole dell'Infanzia costituite secondo le tre tipologie più diffuse: le Scuole private paritarie presenti nel comune capoluogo e nei maggiori centri della provincia, promosse per prime dalla sensibilità sociale e dalla libera iniziativa di soggetti che operano nel privato sociale o da enti religiosi; le Scuole dell'Infanzia comunali, promosse dall'ente locale in collaborazione con soggetti consorziati, presenti solo nel comune capoluogo di provincia e le Scuole dell'Infanzia statali, nate per ultime agli inizi degli anni settanta, che hanno di fatto permesso di estendere questo servizio anche ai centri minori della montagna e della pianura.

Nel complesso, a livello provinciale, si registra una distribuzione abbastanza equilibrata

delle tre tipologie, che si assesta su circa un 32% - 34% di presenze per ciascuna, il che consente di sperimentare una pluralità di approcci educativi diversi ed arricchire l'offerta del servizio, attraverso il confronto e lo scambio delle esperienze. La ricchezza di approcci e stili diversi ha favorito l'affermazione di un modello di scuola di alto profilo pedagogico, didattico e educativo.

Gli eventi più recenti fanno registrare un rinnovato impegno degli enti territoriali e del privato sociale con l'istituzione di servizi Nido-Materna in contiguità di spazi nel comune capoluogo e nei centri maggiori della provincia e un ritorno alle antiche origini con l'istituzione di servizi per l'infanzia presso le grandi aziende: ditte, università, ospedali, ministeri, nonché l'intervento dello stato nella fascia 24-36 mesi, con l'avvio delle Sezioni Primavera.

Sia le scuole autonome che le scuole comunali hanno introdotto da tempo la funzione del coordinamento pedagogico con figure di esperti qualificati che affiancano il lavoro degli operatori e dei docenti, svolgono azioni di indirizzo e coordinamento, supportano la qualificazione degli interventi didattici, curano le relazioni interne e verso l'esterno e promuovono la formazione in servizio. Ho potuto verificare di persona l'efficacia di un tale servizio presso le Scuole dell'Infanzia del Comune di Parma verso la fine degli anni ottanta e anche di recente, in qualità di responsabile di una scuola autonoma, ho avuto modo di apprezzare l'importanza di una figura intermedia di collegamento tra l'amministrazione e il corpo docente. Per questo ritengo che l'opportunità offerta dalla legge regionale vada colta nella sua pienezza per sperimentare, anche nella nostra provincia, l'introduzione di questa importante figura nella scuola statale e conferire visibilità allo sforzo comune di costruire un sistema di qualità che consenta di raccogliere e interpretare al più alto livello possibile le esigenze dell'infanzia e della sua scuola, per elaborare insieme proposte e soluzioni.

Partiamo dal considerare le ragioni del cambiamento: dalla metà degli anni novanta la scuola di base è stata interessata da importanti mutazioni organizzative che hanno registrato la generale diffusione degli istituti comprensivi di Scuola dell'Infanzia, primaria e secondaria di primo grado, su tutto il territorio provinciale.

Per ragioni di carattere storico-organizzativo e per le caratteristiche legate alla dislocazione delle istituzioni sul territorio, la Scuola dell'Infanzia statale rappresenta una presenza minoritaria all'interno di questi istituti comprensivi che non sempre riescono a garantire a questo segmento scolastico le attenzioni e le risorse di cui spesso ha bisogno.

All'interno di questi istituti la componente di Scuole dell'Infanzia è, per tutta una serie di ragioni (non ultima quella relativa alla presenza di scuole comunali e di scuole private sullo stesso territorio) una componente minoritaria, che non sempre riesce ad esprimersi in piena consapevolezza e ad avere le stesse attenzioni che merita, e di cui tutti insieme in qualche modo dobbiamo farci carico, per costruire un sistema di qualità a favore dei bambini e delle loro famiglie. Costruire un sistema "aperto" che sia in grado di promuovere il dialogo tra i diversi soggetti che operano su un territorio, elaborare risposte congruenti per le esigenze sociali e educative di chi lo abita, mettere in moto sinergie e attivare i soggetti istituzionali al fine di estendere il servizio e innalzarne i livelli di qualità.

Una seconda ragione attiene alle trasformazioni che hanno investito la dirigenza degli

Istituti Comprensivi che, mentre un tempo era composta per la quasi totalità da ex direttori didattici, cioè da personale che in qualche modo aveva avuto esperienze dirette con questa scuola e con la sua particolare utenza, sempre più spesso viene affidata a dirigenti della scuola secondaria che per formazione, tradizione ed esperienza si trovano a dover gestire un modello di scuola che conoscono solo indirettamente ed in modo superficiale. I sempre maggiori impegni sul piano organizzativo e gestionale e il costante aumento delle responsabilità dirigenziali contribuiscono ad aumentare i livelli di complessità e a contenere gli spazi per le funzioni di coordinamento pedagogico e didattico. Per questo sarebbe di grande utilità una figura intermedia tra la dirigenza, che può mantenere compiti di gestione organizzativa, e i docenti che hanno una responsabilità di carattere prevalentemente pedagogico. Una terza considerazione va riservata al cambiamento dei contesti sociali e culturali che interessano le scuole legati soprattutto alla presenza di culture diverse, alle mutate esigenze di un'utenza sempre più attenta ed esigente, ai contesti culturali in rapida trasformazione. Per questi motivi il coordinamento pedagogico si pone come necessaria mediazione tra la gestione del servizio e coloro che sono chiamati a realizzare il servizio stesso: docenti, educatori e collaboratori scolastici. Questo consentirebbe di rivedere le funzioni del dirigente scolastico all'interno di un quadro organizzativo più dinamico, orientato prevalentemente alla gestione dei contesti generali e collocare il coordinatore pedagogico come figura intermedia di riferimento a presidio della qualità della didattica, della correttezza delle relazioni e dell'appropriatezza dei contesti educativi e di apprendimento tipici di questo grado scolastico.

Il coordinatore pedagogico, nella Scuola dell'Infanzia statale, potrebbe esercitare le seguenti funzioni:

- rappresentanza del gruppo docente e portavoce delle istanze professionali;
- coordinamento della progettazione educativa e didattica, definizione e gestione del curricolo, elaborazione di strumenti di valutazione e cura della documentazione;
- promozione e presidio della qualità del servizio;
- coordinamento dell'equipe pedagogica a livello di plesso, interplesso e/o reti di Scuole;
- cura dei sistemi di comunicazione interni ed esterni, collegamento tra le varie attività e progetti, cura dei rapporti con le famiglie, partecipazione alle diverse forme di coordinamento a livello provinciale;
- elaborazione di strumenti, tecniche e strategie per gestire i momenti di passaggio (Nido-Infanzia, Infanzia-Primaria);
- organizzazione e gestione d'iniziative di formazione in servizio, promozione della ricerca azione, supporto all'innovazione e costante attenzione al miglioramento della qualità del servizio.

Definite quelle che potrebbero essere le funzioni, vediamo ora di tratteggiare le caratteristiche della figura alla luce della normativa regionale: si tratta innanzitutto di prefigurare un incarico a tempo determinato su progetto, affidato in gestione ad un Comune che assume le funzioni di capo fila di una rete di soggetti diversi – enti locali territoriali (Regione, Provincia e Comuni) e istituzioni scolastiche autonome – che insieme concorrono al repe-

rimento delle risorse e alla buona riuscita delle attività previste dal progetto.

Il profilo professionale del coordinatore pedagogico delle Scuole dell'Infanzia, che si sta diffondendo anche a livello comunitario, prevede il possesso di specifico titolo di studio unito ad esperienza qualificata nel settore, adeguata preparazione sul piano professionale supportata da buone capacità gestionali, capacità di sviluppare sul territorio una forte azione di raccordo e coordinamento, orientata all'attivazione di processi permanenti di qualificazione culturale e professionale di tutto il personale.

Questa ipotesi di intervento, applicata ad un'area qualsiasi del territorio provinciale, in particolare quelle più disagiate o interessate da forti processi immigratori, consentirebbe alle scuole di uscire dall'isolamento in cui spesso si trovano ad operare, costruire una rete di rapporti collaborativi a supporto della professionalità docente e sperimentare forme di solidarietà professionale attraverso il confronto e lo scambio delle migliori pratiche.

Un progetto sperimentale di grande respiro che, oltre a garantire una sistematica diffusione delle esperienze più innovative sul piano didattico e educativo, consentirebbe anche di affrontare con spirito di collaborazione e rinnovata energia i problemi sempre nuovi che le nostre scuole si trovano a dover affrontare. Molti di questi, come le relazioni con le famiglie, la comunicazione tra servizi, l'approccio socio educativo con le nuove culture, la gestione del curriculum di scuola, potrebbero trovare un denominatore comune cui rapportare gli elementi base di una professionalità solida e competente.

Poiché l'innovazione ha bisogno di essere affiancata e supportata da efficaci azioni di formazione e di ricerca, per raggiungere questi importanti obiettivi il progetto dovrebbe prevedere, per le scuole che intendono aderire, un serio impegno a partecipare ad iniziative di formazione, da inserire in modo formale già all'interno del progetto stesso e realizzare mediante gli accordi di rete che si andranno a stipulare.

Veniamo ora alle "punzecchiature finali". La prima la dedichiamo alla questione degli anticipi e delle riforme che hanno travagliato la vita scolastica di questi ultimi anni. È mai possibile che, per riformare il sistema scolastico, si debba partire sempre dalla Scuola dell'Infanzia e dalla Scuola primaria e se non si trovano altre soluzioni per dare il diploma ai diciottenni si infierisca ancora una volta su questa età che tutti abbiamo chiamato felice, con proposte di anticipo che poco o nulla riescono a risolvere? Sono solidale con i nostri giovani e penso che alla pari dei loro coetanei europei dovrebbero avere la possibilità di diplomarsi a diciotto anni, così come ottengono la patente, si vedono riconosciuto l'elettorato attivo e passivo, la capacità di agire in giudizio, di intraprendere un'attività in proprio e di contrarre matrimonio. Ma la soluzione va individuata ai piani alti del sistema scolastico e trovo piuttosto paradossale che si debba ricorrere al sistema degli anticipi. Se si fa una riforma, chi viene dopo, deve avere il coraggio di guardare avanti, di perseguire il progetto complessivo, magari ri-tarandone alcuni aspetti, non è possibile che a ogni cambio di governo si voglia ripartire sempre da capo, finendo così con l'andare indietro!

Leggiamo ogni giorno sulla stampa e sentiamo dalla televisione che il nostro paese sta vivendo una vera e propria emergenza educativa: per il mancato governo delle situazioni, per i comportamenti degli studenti, per le stravaganze del personale scolastico. I dirigenti sono spesso chiamati in causa come primi responsabili, ma non si tiene conto

che in questi ultimi anni sono stati subissati di mille incombenze che inevitabilmente hanno sottratto tempo ed energie alla vera missione nella scuola. La sicurezza è sicuramente un bene primario fondamentale e irrinunciabile, lo stesso la tutela della salute e riservatezza dei dati, un'amministrazione che funzioni e sia tempestiva nelle risposte. Solo che le scuole non dispongono di personale qualificato e molto spesso gli enti locali non sono solleciti nel fornire risorse di personale e materiali. Così il sistema entra in crisi. Resto del parere che occorrerebbe promuovere forme consorziate per la gestione compartecipata di questi importanti servizi e riservare l'impegno di docenti e dirigenti scolastici all'istruzione e formazione delle giovani generazioni, perché questo è e resta lo specifico della loro funzione nel sistema scolastico nazionale.

L'ultima "punzecchiatura" è per le scuole che sono sempre molto auto-referenziali e fanno una certa fatica ad aprirsi al sistema verso la pluralità di soggetti che contribuiscono alla qualificazione dei servizi per l'infanzia. Occorre porsi in atteggiamento d'attenzione e ascolto per diventare interlocutori capaci di cogliere e rappresentare le vere esigenze di questi piccoli utenti e delle loro famiglie. Solo su una rappresentazione icastica dei bisogni dei bambini si potrà costruire un progetto efficace, in grado di promuovere situazioni effettive di agio e di benessere.

L'ultimo apprezzamento lo vorrei rivolgere alla veste grafica della locandina del convegno e in particolare ai colori scelti per lo sfondo. Sono i colori dell'aurora, il momento magico che precede l'alba e il sorgere del sole. I colori che accompagnano il trasformarsi del cielo dal buio della notte alla luce azzurra del giorno, rappresentano la speranza e l'ottimismo per il futuro.

Cerchiamo di portarli con noi per illuminare le nostre giornate!

Gabriele Ferrari

Assessore alle Politiche Scolastiche, Provincia di Parma.

Con questa annotazione raffinata di Luigi Ughetti passiamo all'intervento successivo di Davide Rapacchi della Commissione Tecnica Provinciale per le Autorizzazioni al Funzionamento dei Servizi 0-3.

Sicurezza e qualità nei Servizi per l'infanzia

Davide Rapacchi

Commissione Tecnica Provinciale per le Autorizzazioni al Funzionamento dei Servizi 0-3.

Mi è stato chiesto di condensare il più possibile e cercherò di farlo. Volevo fare un breve cenno sulle funzioni della Commissione Tecnica Provinciale.

Questa Commissione ha il compito precipuo di giudicare i progetti che le pervengono inerenti alle richieste di autorizzazioni dei servizi educativi della prima infanzia. Quindi, per analizzare questi progetti, la Commissione ha bisogno di farsi consegnare tutta la documentazione relativa alla sicurezza e, comunque, tutta la documentazione che prevede la Legge Regionale specifica, che va a normare le varie tipologie di servizi educativi per la prima infanzia quali, i Nidi d'Infanzia, gli Spazi Bambini, i Centri Bambini-Genitori, ecc.

La normativa è importante, e non deve essere vista, come spesso avviene, alla stregua di un adempimento formale quale quello di fornire delle pezze giustificative. Perché?

Prima di tutto perché la legge lo prevede e poi anche perché non si tratta di un adempimento puramente burocratico dal momento che dietro un pezzo di carta normalmente è sotteso un contenuto. Se una struttura viene autorizzata, vuol dire che ha la possibilità e le garanzie di legge per poter funzionare.

Quindi, parlando adesso della sicurezza, che è il tema principale di cui sono stato incaricato di parlare, cercherò di condensare il più possibile dicendo che la sicurezza, nei servizi educativi per la prima infanzia è il primo obbligo, a mio parere. Molto spesso nella progettazione di questi Nidi si prende in esame, non dico solo, ma, forse, soprattutto l'aspetto estetico, trascurando un po' l'aspetto della sicurezza. Per questo, sembra a volte di essere un po' pignoli, quando, in sede di Commissione, si vogliono fare degli appunti a ciò che ci perviene. Ma l'obiettivo è quello di verificare la regolarità documentale e le dichiarazioni rese dai tecnici sugli aspetti legati alla sicurezza.

Uno degli aspetti più importanti è la collocazione urbanistica del Nido. Il primo aspetto è proprio quello di verificare dove questi Nidi vengono collocati. Sappiamo che queste strutture, costituendo il contenitore dove i bambini passeranno una parte della loro esistenza, devono trovarsi in zone protette, essendo delle strutture cosiddette "sensibili". Sarebbe inammissibile che un Nido fosse collocato in una zona a forte impatto acustico, oppure in una zona in cui sono presenti emissioni come, per esempio, vicino a zone artigianali o industriali. Quindi, diciamo, questo aspetto della collocazione urbanistica viene vagliato come primo aspetto della sicurezza.

Un altro aspetto fondamentale è sicuramente rivestito dalla sicurezza antincendio. Infatti nei Nidi non esiste una normativa antincendio specifica e, per questo ci si è regolati negli anni con delle normative che presentano delle analogie.

Sappiamo che i Nidi non sono soggetti a nessun certificato di prevenzione incendi, quindi non hanno l'obbligo di ottenere questo certificato come, invece, accade per altre attività scolastiche. Il certificato di prevenzione incendi è importante perché attesta che l'attività è a posto dal punto di vista normativo e della sicurezza antincendio. Per

questo si è fatto riferimento, in questi anni, ai punti 85-86 del Decreto Ministeriale del 16/02/1982⁶³, lo devo citare, anche non volendo.

Il punto 85 prende in considerazione tutte le Scuole di ogni ordine e grado con più di 100 persone presenti: queste Scuole devono ottenere il certificato di prevenzione incendi.

Con i Nidi ci sono tante analogie, per cui alcune volte vengono prese in considerazione queste analogie di prevenzione incendi e trasportate nella realtà dei Nidi.

Il punto 86, invece si riferisce ad ospedali, case di cura e strutture sanitarie con oltre 25 posti letto. Anche in questo caso esistono delle analogie perché i bambini dei Nidi non sono in grado di evacuare autonomamente la struttura in caso di incendio, proprio come avviene negli ospedali per le persone allettate o per le persone con arti fratturati o che abbiano subito un intervento chirurgico. Quindi, se dovesse avvenire un incendio, occorre prevedere un piano di emergenza all'interno di queste strutture che contempli certe azioni da parte del personale affinché sia garantita la sicurezza di tutti gli occupanti e, chiaramente, degli occupanti più deboli che sono i bambini.

Abbiamo visto che i Nidi non sono soggetti all'ottenimento del certificato di prevenzione incendi, ma, cosa importante, ciò non significa che non siano soggetti alle norme di prevenzione incendi. Infatti, il fatto di non acquisire il certificato di prevenzione incendi non vuol dire che non si debbano osservare le norme di prevenzione incendi. A questo proposito esiste un Decreto⁶⁴ di tipo generale che è attuativo del Decreto 626/1994, che prevede che tutte le attività lavorative (essendo anche il Nido un'attività lavorativa) abbiano un piano di emergenza e abbiano una valutazione del rischio di incendio. Dalla valutazione del rischio di incendio dovrà discendere in quale fascia di rischio il Nido si colloca. Le fasce di rischio sono tre: basso, medio, alto. Quindi il gestore dovrà avere all'interno della sua struttura questa classificazione, necessariamente, perché prevista dal Decreto Legislativo 626. In base a questa classificazione il gestore dovrà mettere in atto tutta una serie di accorgimenti ai fini della sicurezza: dovrà individuare delle persone che si occupano dell'emergenza e dovrà valutare quali sono i punti critici della struttura e quali azioni devono essere messe in atto in condizioni di emergenza.

Un'ultima cosa che voglio aggiungere su questo aspetto è il fatto che la normativa regionale ha consentito che i Nidi si possano collocare anche ad un piano diverso da quello terreno. A me sarebbe piaciuto vivamente che si fosse detto, in questa normativa, che i Nidi possono essere collocati solo a piano terra, perché il piano terra offre sicuramente maggiori garanzie di sicurezza rispetto agli altri piani per questo tipo di utenti.

Adesso vediamo che i progettisti seguono queste nuove indicazioni. I nuovi Nido vengono collocati quasi tutti a piano terreno in modo tale che, in caso di emergenza, che può anche essere diversa da un incendio (un allagamento, un terremoto, ecc.), l'evacuazione della struttura è sicuramente e grandemente facilitata.

Siccome, però, la normativa regionale prevede che i Nidi possano essere collocati anche a piani superiori al piano terra, sicuramente, in questo caso si dovrà mettere in atto tutta una serie di procedure in modo che sia possibile affrontare l'emergenza anche in condizioni critiche, tenendo ben presente che la normativa prevede che l'evacuazione

⁶³ Decreto Ministeriale del 16/02/1982 Modificazioni del D. M. 27 settembre 1965, concernente la determinazione delle attività soggette alle visite di prevenzione incendi.

⁶⁴ Decreto Ministeriale del 10/03/1998 - Criteri generali di sicurezza antincendio per la gestione dell'emergenza nei luoghi di lavoro.

debba avvenire in un tempo massimo di 5 minuti. Non mi voglio dilungare oltre, ci sarebbero da dire ancora tante cose sulla sicurezza però penso di concludere qui anche per problemi di tempo.

Grazie!

PARTE TERZA
TAVOLA ROTONDA CONCLUSIVA

Gabriele Ferrari

Grazie Davide Rapacchi. Il tema che è stato affrontato in questa fase del nostro incontro merita davvero un'attenzione forte e l'indicazione che può essere data anche a voi che siete operatori diretti nei servizi, è che il tema della sicurezza non viene valutato con sufficiente attenzione nel nostro paese e, qualche volta, anche nelle nostre zone, che pure sono luoghi d'eccellenza. Questo tema però è di grande rilevanza e le informazioni che avete ascoltato nell'intervento di Rapacchi le potrete trovare sul sito⁶⁵.

Su questo tema credo che tutti noi dovremmo avere, a partire dagli amministratori, dai tecnici, ma anche dagli operatori, un'attenzione maggiore rispetto a quanto non avvenga di solito. Comunque credo che anche in questo contesto il tema sia stato affrontato e sia stato messo nelle priorità tra quello di cui si è discusso in questi giorni. Voglio salutare Mariangela Bastico, Vice Ministro della Pubblica Istruzione, e ringraziarla moltissimo per la sua presenza che dà ancora più valore a questo nostro appuntamento che è stato significativo e importante per tutti noi, con grande partecipazione e con tanti contenuti. Prima del suo intervento, chiediamo a Paolo Calidoni di contestualizzare quanto è stato fatto fra giovedì e la giornata di ieri e nella prima parte di questa mattinata, dopodiché ascolteremo l'intervento del Vice Ministro che, essendo molto impegnata, dopo averci dato l'onore e il piacere di essere qui, deve ripartire abbastanza velocemente e quindi anticiperà il suo intervento. Le conclusioni finali saranno quindi fatte da Lorenzo Campioni.

Paolo Calidoni

Quando era Assessore della Regione Emilia-Romagna, il Vice Ministro Bastico seguiva da vicino la tradizione di incontri biennali dei coordinatori pedagogici. Il Coordinamento Pedagogico Provinciale di Parma ha colto il tema – proposto dalla Regione Emilia-Romagna - dello sguardo, come un tema significativo sul quale concentrare la propria attenzione. I prossimi incontri riguarderanno "il bambino e la famiglia" (Ferrara) e "il bambino e il contesto" (Modena).

Il Coordinamento Pedagogico, guidato da Stefania Miodini, è partito da una raccolta di esperienze e situazioni, attraverso un'interazione forte dei coordinatori pedagogici con gli educatori e le educatrici, che hanno messo a disposizione il sapere, le esperienze e le problematiche presenti nei servizi. Su questi materiali 4 gruppi di lavoro coordinati da ben noti esperti hanno lavorato per un lungo periodo concentrandosi su:

1. il gioco, il bambino e i suoi sguardi;
2. l'adulto e i suoi ruoli nei servizi, professionali e non, con maggiore attenzione al ruolo del coordinatore pedagogico;
3. il confronto di generi e di culture come una questione rilevante che si apre nell'attuale situazione dove i servizi per l'infanzia sono i primi tra i più significativi e meno ricono-

⁶⁵ <http://Scuola.parma.it/>

sciuti luoghi di mediazione e di integrazione interculturale;

4. i contesti ed il rapporto tra le diverse competenze che entrano in gioco nei servizi per l'infanzia e in particolare la tensione esistente tra le competenze di tipo sanitario-assistenziale e le esigenze di carattere educativo e formativo.

I materiali prodotti sono stati messi a disposizione nel sito⁶⁶, e i coordinatori della regione hanno quindi potuto scegliere quali temi approfondire. In queste giornate di seminario si è sviluppato un significativo confronto tra i coordinatori e gli educatori presenti a partire dalle riflessioni e dai materiali prodotti sui quattro temi.

A questo punto si inserisce molto opportunamente l'intervento del Vice Ministro perché l'intento di tutto il seminario non è quello di parlarsi solo all'interno dei servizi, ma soprattutto di confrontarsi. Infatti, in questo momento nella *governance* del segmento 0-3 diversi soggetti sono chiamati ad intervenire per realizzare, sostanzialmente, dei diritti. In questo settore, intervengono il Ministero della Famiglia, il Ministero della Solidarietà Sociale, il Ministero dell'Istruzione, ma hanno un ruolo particolarmente significativo le Regioni, che hanno competenze primarie per il settore 0-3, le Province, i Comuni, gli Enti Locali, il Privato Sociale, i privati. In questo quadro il Vice Ministro ha una parte importante soprattutto per l'innovazione rappresentata dall'avvio (sperimentale) delle Sezioni Primavera per i bambini di 2 anni. Un'innovazione che ha destato un intenso dibattito all'interno dei servizi 0-3.

Analogamente, per la Scuola dell'Infanzia il Ministero dell'Istruzione ha recentemente proposto nuove indicazioni nazionali che rappresentano un fattore di confronto, integrazione e che danno l'idea di un sistema. La domanda è: a quando qualcosa di questo genere per la galassia dei servizi per l'infanzia che in questo percorso per diventare un sistema stanno facendo passi molto significativi, ma che hanno bisogno anche di riconoscimento ed attenzioni istituzionali adeguate?

È quindi particolarmente importante che Lei sia qui a parlarci di questi temi e le siamo davvero grati dell'attenzione e della disponibilità.

Mariangela Bastico

Vice Ministro della Pubblica Istruzione.

Ho accolto molto volentieri l'invito della Regione, di Lorenzo Campioni, dell'Assessore provinciale, dell'Assessore del Comune di Salsomaggiore di essere qui con voi oggi. Con rammarico non ho potuto seguire i lavori di questa mattina, perché impegnata nell'inaugurazione di una scuola. Certamente, è positivo che in Emilia-Romagna le iniziative di inaugurazione di Scuole e di Nidi siano numerose, questo sorprende molto i miei colleghi di altre Regioni.

So che avete svolto un lavoro serio, articolato in tre giornate, che costituisce un momento di riflessione, di formazione, ma soprattutto di confronto e sviluppo di nuove idee. Un lavoro fondamentale per indirizzare l'impegno che successivamente le Istituzioni locali

⁶⁶ <http://Scuola.parma.it/page.asp?IDCategoria=1271>

metteranno in campo.

Vorrei sinteticamente portarvi il punto di vista del Ministero della Pubblica Istruzione, rispetto ai temi che avete sviluppato e su cui avete riflettuto in queste giornate, partendo da due considerazioni che ritengo particolarmente significative.

L'esperienza dell'Emilia-Romagna è di straordinario valore; sia per gli aspetti organizzativi, sia per la rete dei servizi, sia per la qualità educativa degli stessi. Quindi mi interessa davvero che questa esperienza continui a svilupparsi e a produrre qualità, perché costituisce il punto di riferimento di un lavoro più diffuso a livello nazionale.

L'altro aspetto che vorrei evidenziare è che un'esperienza, per essere sviluppata nell'intero territorio nazionale, deve essere non solo di qualità, ma anche diffondibile. Questo è di fatto accaduto per la Scuola dell'Infanzia: il patrimonio di elaborazione culturale, nato e consolidatosi qui, è poi stato diffuso in tutto il Paese attraverso la legislazione nazionale. Così oggi l'obiettivo che tutti i bambini dai tre ai sei anni possano fruire della Scuola dell'Infanzia è molto vicino al raggiungimento. I dati dicono che ci sono ancora differenze tra regione e regione, ma sono differenze limitate.

La Scuola dell'Infanzia è diventata parte integrante dell'ordinamento nazionale dell'istruzione e questo fa sì che siamo assai prossimi alla generalizzazione. Per questo Governo la generalizzazione della Scuola dell'Infanzia è stata, fin dal primo momento, una priorità, e come Ministero della Pubblica Istruzione continueremo ad impegnarci in tal senso: sia nello scorso anno scolastico, sia in quello attuale abbiamo utilizzato l'organico di fatto per dare docenti aggiuntivi al fine di aprire sezioni nuove di Scuole dell'Infanzia, là dove i Comuni avevano messo a disposizione spazi e attrezzature. Abbiamo assegnato ottocento docenti in più nell'a.s. 2006/2007, settecento nell'a.s. 2007/2008 per queste finalità.

So che il problema, nella nostra Regione, è quello di non avere ottenuto dal Ministero i "completamenti"; ci sono, cioè, classi di Scuole dell'Infanzia con un solo insegnante statale, teoricamente funzionanti solo il mattino; il secondo insegnante – a completamento – è anche per questo anno a carico del Comune. È ancora un "lascito" del precedente governo, che non siamo riusciti a risolvere, avendo come priorità l'apertura di nuove sezioni. Siamo impegnati a colmare questa lacuna il prossimo anno. Anche quest'anno, con i settecento docenti, abbiamo potuto aprire sezioni a tempo pieno, perché non ho voluto che si aprissero più delle realtà part-time, come accadeva in precedenza, con tutte le difficoltà che ancora oggi ci trasciniamo.

L'altro tema che voglio sottolineare è l'esperienza del coordinamento pedagogico, considerato a livello nazionale come uno dei caratteri essenziali della qualità dell'offerta di servizi educativi per l'infanzia. Il coordinatore pedagogico è una figura strategica. Voi sapete che nel mio lavoro di Assessore regionale ho attivato percorsi per la formazione in ingresso di queste competenze, che sono complesse, a valenza multidisciplinare, e specifiche, perché è un ruolo specifico.

Susanna Mantovani ha guidato la giornata di ieri, quindi avete avuto modo di entrare nel merito delle nuove Indicazioni Nazionali per la Scuola dell'Infanzia. Voglio confermarvi che riteniamo molto importante l'impianto culturale delle nuove indicazioni per il primo ciclo, che è stato consegnato alla scuola.

Dico "consegnato alla Scuola" perché lo abbiamo approvato sotto forma di regolamento

di prima attuazione: si tratta, cioè, di indicazioni ancora di carattere generale, ovviamente chiare e ben delineate, che vogliamo la scuola applichi in questi due anni di riferimento. Non si tratta di un'applicazione sperimentale fatta in alcune Scuole soltanto, ma ne chiediamo un'applicazione generalizzata. Una prima applicazione, naturalmente, cioè tale da metterne in luce attraverso le esperienze, gli elementi di criticità, gli elementi di condivisione, la necessità di approfondimenti e specificazioni.

Vi chiediamo di darci valutazioni ed esperienze. Valutazioni positive o critiche, esperienze attivate, in modo che, dopo i due anni di prima applicazione, possiamo decidere quali sono i contenuti che diventeranno norma definitiva. Questa è la procedura proposta; l'impianto, invece, di carattere contenutistico avrete sicuramente avuto modo di leggerlo e di valutarlo. Dico soltanto che la Scuola dell'Infanzia ha, per sua tradizione, già trattato una larga parte di queste indicazioni. Ritengo che sia molto importante la continuità verticale del curriculum primo ciclo e, aggiungo, la continuità verticale anche dei due anni dell'obbligo d'istruzione appartenenti alla Scuola superiore, cosicché identifichiamo un curriculum verticale dai tre ai sedici anni corrispondente al percorso della Scuola dell'obbligo.

Vengono identificati i saperi e le competenze fondamentali che costituiscono il nucleo essenziale del diritto all'istruzione e all'educazione di ogni ragazzo, che debbono essere raggiunti dopo un percorso di dieci anni di scuola obbligatoria: si tratta di competenze e di saperi linguistici, matematici, scientifici, di conoscenza del mondo in cui il bambino vive, storici, sociali, geografici, ambientali e infine di competenze musicali. Queste sono le cinque grandi aree di saperi che noi vogliamo costruire come impianto fondamentale dei curricula della scuola dell'obbligo. Saperi che non sono metodologici soltanto, ma sono pieni di contenuti che ne costituiscono un elemento essenziale. Quindi, le cinque aree dei saperi sono coniugate per contenuti che hanno, da un lato, una forte valenza educativa - il saper essere, il sapersi comportare, il sapersi relazionare, il sapere essere componente di un gruppo e di una comunità - e dall'altro lato sono i saperi di carattere identitario. Non dobbiamo assolutamente rinunciare ai contenuti culturali identitari che sono innanzitutto conoscenza dell'ambiente in cui si vive, della sua storia, della sua cultura, della sua letteratura e delle sue tradizioni. Un processo di formazione, pertanto, che è, insieme, universale, perché i nostri bambini vivono nel mondo globalizzato, ma identitario e radicato nel proprio paese e nella propria comunità.

Questa scelta costituisce elemento fondamentale per affrontare il tema delle differenze. Ritengo che proprio l'identità del sé, del noi, sia uno degli elementi centrali per definire come ci si attegga nei confronti dell'altro, della differenza, valorizzando le specificità degli uni e degli altri. Ritengo che il dialogo rispetto alla differenza non si debba mai basare sull'abbassamento dei caratteri identitari, su una sorta di "omogeneizzazione al ribasso", ma sulla valorizzazione dell'identità che rispetta l'altro e si confronta. Questo vale per tutte le differenze presenti nella nostra Scuola, che sono oggi particolarmente forti. Le differenze di genere: abbiamo bisogno di una Scuola che insegni che cos'è la differenza di genere, la faccia vivere, la faccia percepire. Che superi e combatta gli stereotipi. Abbiamo bisogno di una Scuola che, con la presenza dei bambini stranieri, faccia conoscere che cos'è un paese diverso, una tradizione diversa, una lingua diversa, una religione diversa. Non per creare contrapposizioni o fare proselitismi ma, al contrario,

per fare conoscenza e dialogo.

Il tema dell'identità e delle differenze mi sembra uno dei punti centrali che attraversa le Indicazioni Nazionali per il Curricolo che è alla base di un nuovo umanesimo, che è il principio fondante delle stesse. Un sapere che dovrà essere insegnato con metodologie didattiche innovative, altrimenti continuiamo ad avere una scuola che valorizza solo una delle specifiche intelligenze che possono avere i ragazzi, l'intelligenza di carattere formale, logico-deduttiva. Invece abbiamo bisogno di una scuola che valorizzi le diverse intelligenze, ad esempio quelle più legate all'apprendimento attraverso l'applicazione concreta: il metodo scientifico sperimentale, troppo poco applicato, va decisamente in questa direzione.

So di parlare di cose che la Scuola dell'Infanzia ha già concretamente praticato. Ho visto e conosco esperienze straordinarie di apprendimenti all'interno della Scuola dell'Infanzia in tutte le aree del sapere che ho enunciato: linguistiche, matematiche, scientifiche, storiche, ambientali e musicali. So che sono state fatte e sono fatte con il metodo di cui parlavo. L'interdisciplinarietà come metodo, i bambini che sono protagonisti e non soggetti passivi dell'apprendimento. So di parlare ad insegnanti e educatori che operano con queste modalità; la sfida che abbiamo è di estendere questo operare non solo alla Scuola Elementare, già più pronta, più abituata, ma alla Scuola Media e Superiore dove saranno necessari cambiamenti davvero molto rilevanti.

Vi confermo che gli Istituti Comprensivi per noi sono un valore positivo di riferimento. Non costituiscono una scelta obbligatoria, sono positivi in quanto favoriscono i percorsi della continuità verticale, della continuità progettuale e educativa. Non sono ancora generalizzati anche a causa dello scarso sostegno, anzi dei disincentivi del precedente governo.

Fino ad ora vi ho parlato in particolare della Scuola dell'Infanzia che appartiene all'ordinamento nazionale dell'istruzione composto, per questo segmento, da Scuole statali e da Scuole comunali e private paritarie.

In Emilia-Romagna c'è un patrimonio molto forte, di collaborazione e di metodologie tra queste tre componenti della Scuola dell'Infanzia; patrimonio che non è proprio di tutte le Regioni. Vengo ora a sviluppare un altro ragionamento relativo all'offerta educativa "zero-sei anni". Sono convinta che è necessario ragionare sia sotto l'aspetto normativo sia in relazione ai contenuti educativi nell'offerta "zero-sei anni". Non credo che i Nidi debbano entrare a far parte dell'ordinamento nazionale dell'istruzione, sarebbe un errore. Credo, invece, essenziale che il Nido sia considerato, a tutti gli effetti, un servizio educativo, così come ha chiaramente indicato la sentenza della Corte Costituzionale; così come invece non è altrettanto chiaramente praticato nelle politiche degli Enti locali di alcune Regioni. Dobbiamo spostare l'ottica nella direzione di avere servizi educativi articolati nello "zero-tre", che abbiano continuità educativa nella progettualità e nei percorsi con il "tre-sei" che costituisce un segmento dell'istruzione. Si tratta di un impianto molto complesso non da tutti condiviso e soprattutto poco praticato. Le esperienze che abbiamo sono ridotte e quindi scarsamente significative. È stato presentato un progetto di legge di iniziativa popolare sui servizi educativi "zero-sei"; è depositato in Parlamento.

Avevamo concordato che l'iter iniziasse con la discussione al Senato. L'impegno c'è - ne

parlavo proprio pochi giorni fa sia con i presentatori, la Senatrice Serafini ed altre, sia con la Presidente della Commissione, la Senatrice Vittoria Franco.

C'è un problema di copertura finanziaria in quanto il progetto di legge propone il Nido non più come un servizio a domanda individuale, ma come un servizio generalizzato/generalizzabile.

È chiaro, allora, che questa norma andrà attuata con molta progressività, se vogliamo fare andare avanti la legge. Abbiamo bisogno di enunciare un valore, un principio di riferimento per poi effettuare un piano pluriennale di attuazione. Si può anche pensare allo stralcio di alcune parti della legge, con piani di attuazione pluriennali: deve essere legislativamente affermato il principio dello zero-sei è un punto di svolta fondamentale. Per rendere già parzialmente applicabile questo principio, abbiamo avviato, con la finanziaria dello scorso anno, l'esperienza delle "Sezioni Primavera". Un'esperienza che nasce dalla realtà della regione Emilia-Romagna; ci siamo ispirati a quanto è praticato qui, o a Roma con le "sezioni ponte", a qualche altra realtà comunale, come Firenze e Genova. Abbiamo voluto realizzare un'offerta educativa dai due ai tre anni in alternativa all'anticipo morattiano, che accoglie senza nessuna specificità i bambini di due anni e mezzo in una sezione con un progetto educativo per bambini dai tre ai quattro anni. Le Sezioni Primavera sono un'offerta specifica, che nella legge finanziaria 2007 era realizzabile anche all'interno delle sperimentazioni scolastiche.

La prima attuazione di queste norme non ha attivato la sperimentazione scolastica. L'offerta delle Sezioni Primavera che quest'anno si è avviata costituisce un servizio integrativo al Nido. Non sono estensione della Scuola dell'Infanzia, anche se sono collocate logisticamente e fisicamente all'interno di Scuole dell'Infanzia, di Nidi d'Infanzia, di altri edifici. Un conto è l'edificio, un conto è la specificità dell'offerta educativa. La decisione è stata molto complessa e travagliata. Devo dire che il coinvolgimento di diverse e numerose istituzioni, che sono state richiamate dal professor Paolo Calidoni nel suo ragionamento sulla *governance*, è apparsa nella sua complessità quando abbiamo realizzato e progettato l'esperienza delle Sezioni Primavera. La molteplicità e la differenziazione di esperienze e di idee hanno reso molto complicata la definizione di una progettualità comune e condivisa.

In Emilia-Romagna queste sezioni sono regolamentate da una specifica legge⁶⁷, in altre regioni questo non accade.

L'esperienza che abbiamo avviata ci sta indicando che c'era un bisogno enorme di allargare l'offerta educativa per i bambini dai due ai tre anni. Sono pervenute duemilaottocento domande in un tempo veramente breve, pensate, sono pervenute da tutte le Province italiane, ad eccezione di quella di Aosta, e da tutte le tipologie di Comuni: i più grandi, i comuni metropolitani con i lunghi elenchi e le lunghe liste d'attesa per i bambini al Nido, ovvero i piccoli Comuni che non avranno mai la possibilità di aprire un Nido. La Sardegna così come la Sicilia così come il Nord, col Trentino Alto Adige e così via. Tutti hanno presentato domande: è stata una sorpresa assolutamente inaspettata, che ha evidenziato che il bisogno c'è ed è grande. Il fatto di poter utilizzare risorse già presenti ed operanti ha costituito un altro volano straordinario: noi abbiamo, con le Sezioni

⁶⁷ Regione Emilia-Romagna, Legge regionale 14 aprile 2004, n. 8, «Modifiche alla Legge regionale 10 gennaio 2000, n. 1 recante "Norme in materia di servizi educativi per la prima infanzia"».

Primavera, utilizzato al meglio ciò che era già disponibile sul territorio. Le aule in più, le competenze presenti, il fatto che comunque c'era già una struttura, la mensa, l'accoglienza. Io ne ho visitate, perché mi interessava anche capire personalmente, e questo tema della messa a valore di risorse già esistenti è stato un motore straordinario, ha determinato una fortissima partecipazione. Nelle piccole realtà, come anche a Roma, ad esempio, sono andati i genitori a dipingere le aule.

Ne abbiamo autorizzate e finanziate oltre milletrecento. Le dovremo monitorare, facendo attenzione al rispetto dei requisiti essenziali e agli standard di qualità che dovranno essere meglio precisati qualora questa esperienza venga messa a sistema. Saranno effettuate verifiche sul rispetto delle regole e dei principi dell'accordo, sarà poi effettuata una supervisione, un monitoraggio attraverso l'istituzione del Comitato Tecnico Scientifico, in cui saranno presenti la prof.ssa Susanna Mantovani ed altre competenze, maturate soprattutto attraverso le esperienze. Intendiamo organizzare una o due giornate di riflessione nazionale, un seminario per valutare cosa sta accadendo, l'andamento della sperimentazione e la sua eventuale continuazione. La mia idea è che sia necessario monitorare quelle milletrecento sezioni non per un anno, ma per due anni almeno, uno è troppo poco, voi lo sapete bene, per dare una valutazione complessiva su un servizio educativo. Prevediamo che ci sarà molta richiesta aggiuntiva per il prossimo anno; valuteremo se estendere il finanziamento e a chi. I trentacinque milioni di euro per il funzionamento di quest'anno sono stati ridestinati, anche se non è stato costituito un fondo apposito perché ci muoviamo con una sperimentazione in competenze che sono più delle Regioni e degli Enti locali, piuttosto che dello Stato, che può operare direttamente solo nel caso di una sperimentazione. D'altra parte, voglio dirlo con chiarezza, in questo Paese esiste il problema di trovare delle indicazioni che si chiamino "linee guida", che si chiamino "standard", "livelli essenziali delle prestazioni" - chiamiamole come riteniamo più opportuno - che connotino la cornice e i requisiti essenziali di qualità dei progetti e dei servizi. Altrimenti ci troviamo in un Paese dove sotto lo stesso nome vivono delle realtà straordinariamente differenti le une dalle altre. Un quadro di riferimento nazionale diventa elemento determinante. Dove è, ad esempio, la debolezza del Nido? La legge n. 1044 è da un lato troppo vecchia, e dall'altro non è stata attuata attraverso la definizione di standard essenziali e comuni di qualità e di identità del servizio. Non ci sono stati finanziamenti sufficienti e non è diventato un vero patrimonio nazionale. In Italia ci sono Regioni che hanno l'uno, il due per cento di posti nei Nidi: vuol dire che sono servizi inesistenti, rarissimi, tali da non costituire patrimonio diffuso. Il fatto che il piano di finanziamento dei Nidi si ponga l'obiettivo di raggiungere almeno il 6% dei posti in tutte le Regioni segnala che vi sono metà delle Regioni del nostro Paese dove siamo al di sotto di quel 6%. Questo tema può diventare il contenuto fondativo e l'obiettivo essenziale della legge zero-sei: diffondere i Nidi in tutto il Paese per avvicinarci all'obiettivo europeo e sviluppare il loro aspetto educativo in continuità con la Scuola dell'Infanzia. Ecco, la Sezione Primavera si colloca dentro questo ragionamento. In quelle realtà dove non ci sarà mai la possibilità di avere un Nido, anche qualora lo Stato lo andasse a costruire (cosa che non farà mai), ha un senso inserire all'interno della Scuola dell'Infanzia, che invece è già presente sul territorio, un'offerta per bambini con meno di tre anni? Un'offerta caratterizzata come servizio educativo? Io non so dirlo perché non ho ancora

gli esiti della sperimentazione e non ho ancora il quadro di carattere ordinamentale in cui delineare il percorso educativo "zero-sei", ma credo che l'esperienza delle Sezioni Primavera possa essere utile per dare una risposta. Qualcuno può arricciare il naso nel sentire che oggi non lavoriamo con tutte le garanzie necessarie. È possibile che ciò sia accaduto in alcune realtà, e per questo stiamo effettuando controlli; è importante, però, avere sfondato l'indifferenza nei confronti dei servizi per la prima infanzia. Che ci siano stati vari Comuni, anche molto piccoli, che si sono preoccupati di presentare la domanda per le Sezioni Primavera è una inversione di tendenza importante rispetto all'idea prevalente che dei servizi "zero-tre" non c'è bisogno di occuparsene, tanto ci sono le famiglie che provvedono. È stato come infrangere un vetro che ancora bloccava l'attenzione e l'iniziativa; c'è un sommovimento, nei territori anche molto poveri dal punto di vista culturale e dell'esperienza, che non ci saremmo mai immaginati.

Ci sono stati Comuni che hanno detto: "Comunque noi, anche se non ci finanziate, ci priveremo di questo e di quell'altro, perché abbiamo capito l'importanza e l'urgenza di questi servizi". Ho sentito dei Sindaci dire: "Abbiamo capito". Per me è stata una cosa, vi garantisco, davvero molto molto significativa ed importante.

Quindi andremo avanti.

Siete naturalmente invitati a riflettere con noi su questa esperienza, e del resto Lorenzo Campioni fa parte del nucleo di indirizzo e di governo a livello nazionale, lavoreremo insieme in questa direzione.

Da ultimo voglio dirvi che gli investimenti sui Nidi ci sono. È stato realizzato un piano importante. La mia preoccupazione è che le risorse verranno usate solo laddove già c'è un patrimonio di esperienze e di culture presente. Ci preoccupano molto le tempistiche di funzionamento di alcune realtà regionali. Stiamo valutando anche di accompagnare alcune esperienze per rendere più rapidi gli investimenti.

Mi piacerebbe, in alcune realtà già avviene, che ci fossero momenti di scambio e di vero e proprio gemellaggio tra una Regione e l'altra.

Il problema non è solo assegnare risorse, come qualcuno crede. Abbiamo messo a disposizione un po' di risorse, ce ne sono tante, quante non se ne erano mai viste nel passato. Il problema vero è insegnare ad utilizzarle, perché in questo Paese continuano ad aggiungersi risorse non utilizzate. Insegnare ed accompagnare non vuol dire solo insegnare a realizzare un progetto o ad assegnare un appalto, ma dare il senso del progetto educativo che sta dentro a quell'edificio.

Vi chiedo di riflettere sulla proposta di gemellaggio, di scambio, perché è con il faccia a faccia e il dialogo diretto che riusciamo a smuovere delle realtà che ancora adesso non si stanno muovendo.

Naturalmente siete invitati tutti a contribuire alla preparazione del seminario nazionale sulle Sezioni Primavera, perché davvero ci interessano molto le vostre valutazioni.

Concludo.

So che il tema della *governance* è uno dei temi più complessi. Spero di avervi fatto comprendere che noi, come governo, stiamo lavorando sul quadro complessivo delle norme, sulla cornice, perché credo, e l'esperienza ci ha insegnato, che demandare la soluzione di tutti i problemi ai Comuni e alle Regioni sia un modo per scaricarli, ma non per risolverli.

So che alcune Regioni si sono impegnate, e continueranno a farlo, altre invece no. Dobbiamo trovare modalità di *governance* che portino alla collaborazione, che mettano intorno allo stesso tavolo soggettività diverse, che operino e programmino sulla base di un insieme di criteri, di linee guida, di norme, di progettualità, di competenze comuni. Vi confesso che quando a Roma parlo di questa modalità collaborativa mi guardano come se fossi un marziano. Io mi affanno a raccontare che è possibile, che in Emilia-Romagna abbiamo già operato in vari settori in questo modo.

La domanda che più volte ho sentito fare rispetto al progetto Sezioni Primavera o rispetto all'impegno diretto e forte del Ministero della Pubblica Istruzione sull'infanzia è stata: "ma chi te lo fa fare?". La mia risposta è "I bambini, gli oltre 20.000 bambini che sono entrati nelle Sezioni Primavera, le oltre 20.000 famiglie che hanno avuto una risposta e un'opportunità in più. Me lo fa fare l'idea di una Scuola, che vogliamo realizzare, che non lasci indietro nessuno e quindi dia a tutti i bambini, come diritto essenziale al loro futuro, il nucleo fondamentale di saperi che concretizza il diritto all'istruzione!". Ma quella Scuola non possiamo costruirla in terza media, dobbiamo partire dalla primissima infanzia, perché è solo partendo da lì che possiamo dare pari opportunità a tutti, perché è lì che iniziamo a dare di più a chi ha meno. Ricordiamolo, la nostra Scuola ancora non riesce a colmare le differenze di partenza. La nostra Scuola già in terza media ha segnato durissimamente i destini dei ragazzi, diversi a seconda del nucleo familiare, della condizione sociale e culturale in cui hanno avuto l'avventura di nascere e di vivere.

È una Scuola che così non fa il suo dovere; lascia il Paese Italia in una condizione che mi allarma tantissimo. Un paese in cui, dagli anni Settanta ad oggi, è calata la mobilità sociale. Perché la Scuola non ce l'ha fatta ad "accompagnare tutti". Chi nasce in una famiglia con un alto livello culturale e sociale ha la probabilità di un futuro simile, o forse anche migliore, della famiglia in cui è nato. Gli altri l'hanno, forse, peggiore della famiglia di origine. Per questo dico: "Vogliamo costruire una Scuola pubblica, di qualità, che non lasci indietro nessuno. Cioè che faccia davvero apprendere e che dia davvero degli strumenti ai ragazzi".

Basta con l'idea che "I ragazzi non sanno, non fanno...". Iniziamo a fare da subito tutto quello che possiamo, perché possano davvero costruire il loro futuro.

Grazie per il vostro impegno e buon lavoro.

Gabriele Ferrari

Grazie a Mariangela Bastico. Credo che mercoledì prossimo a Roma ci sia un convegno dove saranno ripresi i temi che Lei ha oggi affrontato. Lì verrò come amministratore locale a fare una comunicazione e ci diremo altre cose che già tu oggi hai detto.

Volevo poi, mentre saluto Armando Acri, dirigente dell'Ufficio Scolastico Provinciale che ha collaborato a questo appuntamento come altri amministratori qui presenti, fare un fuori programma. Il fuori programma è un saluto e un ringraziamento a Lorenzo Campioni, che cesserà alla fine di questo anno il suo servizio di dirigente in Regione. Un gruppo di suoi estimatori, oltre che collaboratori e persone che hanno vissuto questi

anni con lui, vogliono consegnare un piccolo omaggio, che poi è un ringraziamento sentito per quello che ha fatto per le Scuole e in particolare per la prima infanzia.

Un grazie speciale.

Lorenzo Campioni

Responsabile del Servizio Politiche familiari, infanzia e adolescenza della Regione Emilia-Romagna.

Un grazie riconoscente alla Provincia di Parma, al Coordinamento Pedagogico Provinciale che ha ideato e organizzato questo atteso evento biennale, al Comune di Salsomaggiore che ci ha ospitati per queste tre giornate, una sosta indispensabile per affinare la propria professionalità di coordinatori impegnati nel settore educativo.

Noi abbiamo la fortuna di avere assistito, e speriamo anche di avere portato il nostro piccolo contributo, alla più grande rivoluzione culturale dell'idea e dell'immagine di bambino.

Sarebbe interessante fare un excursus completo sull'immagine di bambino lungo i secoli e nelle varie culture, ma non c'è tempo e per questo vi rinvio ai numerosi studi di questi ultimi decenni da parte di sociologi, psicologi, antropologi e storici dell'educazione e alle dichiarazioni, convenzioni, carte e patti internazionali sui diritti dei bambini e alla carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea.

Il bambino è una persona competente, interessata ad esplorare, a ricercare, a comunicare. Questa forte affermazione è possibile e credibile perché poggia sulla scoperta del bambino avvenuta, da fine ottocento in poi, grazie alle scienze psicologiche - faccio riferimento in particolare alla psicanalisi, alla psicologia genetica, al costruttivismo... - ma anche alle scienze dell'educazione e alla pratica educativa - ricordo Maria Montessori, le Scuole nuove e in particolare la Scuola attiva, le Scuole dell'Infanzia sperimentali nate, grazie a Margherita Zoebeli, proprio in questa Regione.

Segnalo tre pericoli che possono insidiare o vanificare l'immagine e l'idea di bambino competente:

- un primo pericolo, accennato in alcuni interventi, è un'interpretazione ingenua e riduttiva della competenza infantile come se il bambino facesse tutto da solo, si costruisse da solo e si sviluppasse in modo quasi magico, senza bisogno di un contesto che lo supporti e lo stimoli: una visione neoromantica, neopuerocentrica, deresponsabilizzante per l'adulto e che nasconde una visione assistenzialistica;
- il secondo pericolo, che ciclicamente rispunta, è il familismo, una sottocultura in cui il bambino perde la sua identità e si scioglie, come dado, nel brodo familiare (l'ultima teorizzazione a cui abbiamo assistito era contenuta nella "riforma Moratti"). Certamente è un equilibrio non facile da conservare tra politiche che si rivolgono alla famiglia come soggetto sociale e politiche di attenzione ai singoli suoi componenti, come ci ha ricordato la Senatrice Albertina Soliani. Dalla perdita dell'identità dell'infanzia, in alcuni atti, non è immune neppure la politica dell'attuale governo, anche se siamo a mille miglia da un'impostazione berlusconiana;
- il terzo pericolo è la distanza enorme che si nota tra dichiarato e attuato: se

troviamo detti latini che ci confortano sul rispetto del bambino "Maxima debetur puero reverentia" (al bambino è dovuto il massimo rispetto) sappiamo che le cose andavano diversamente nella Roma antica: dalla rupe Tarpeia, alle bambine abbandonate davanti alle tabernae meritoriae... alla grammatica insegnata a suon di nerbate (come ci ricorda Sant'Agostino) e questi ultimi erano i pochi privilegiati che potevano accostarsi all'istruzione.

Oggi abbiamo convenzioni internazionali, leggi nazionali e regionali, che riconoscono i bambini soggetti di diritti, ma poi non esistono sedi, servizi, strumenti adeguati per la loro attuazione. Ricordo una considerazione amara e dura come un macigno di Maria Montessori ne *Il bambino in famiglia* "Il bambino non è compreso degnamente in nessun luogo".

Certamente le nuove generazioni non hanno rappresentanza nei tavoli in cui si decidono le sorti del Paese, né la situazione è migliore nei tavoli territoriali, a meno che non vi siano presenti Amministratori e tecnici dall'alto senso istituzionale e aperti al futuro, come lo erano gli Amministratori emiliano-romagnoli che, negli anni sessanta e settanta, hanno fatto decollare questi servizi con grandi investimenti prima ideali oltre che finanziari.

Nella nostra Regione, anche per promuovere politiche amichevoli e di qualità verso l'infanzia e l'adolescenza, sono stati istituiti i coordinamenti pedagogici locali e provinciali e, dal 2004, è stata identificata una figura professionale sociale: la "figura di sistema" che deve promuovere un' integrazione tra tutte le programmazioni locali per l'infanzia e l'adolescenza e rammentare, negli organismi di programmazione zonale, l'impegno verso le nuove generazioni.

La pochezza dei finanziamenti per i servizi per la prima infanzia, il non raggiungimento della generalizzazione della Scuola dell'Infanzia, la riduzione degli insegnanti nonostante l'aumento, in alcune Regioni come la nostra, di bambini e soprattutto di bambini e ragazzi stranieri rischiano di riportare nell'alveo familiare problemi sociali.

Il disagio dei genitori si scarica sui bambini e ragazzi. Nella nostra Regione oltre il 76% dei 50.600 bambini e ragazzi in carico ai servizi sociali territoriali è per problemi familiari. Se poi andiamo a scoprire cosa ci sta dentro a questo 76% vediamo che il 51,7% è per difficoltà economiche e abitative e quasi il 30% per problemi educativo-relazionali e gravi conflittualità intrafamiliari.

Questo disagio ci interpella e chiama in causa principalmente il personale dei servizi 0-3 anni, della Scuola dell'Infanzia e dei Centri per le Famiglie. La prevenzione spesso si gioca in questi servizi che hanno la fortuna di avere un rapporto quotidiano con i genitori e possono diventare luoghi di auto-mutuo aiuto tra i genitori e opportunità di riflessione sulle proprie capacità educative e sul proprio progetto di vita da condividere con i figli.

Il bambino è e diventa sempre più competente se il contesto è organizzato in modo da:

- offrirgli un ambiente ricco e carico di opportunità e di sfide alla sua portata, o leggermente superiori con l'aiuto dell'adulto. Vi ricordo la felice intuizione di Vygotskij, ricordato ieri sera da Susanna Mantovani, della struttura sistemica dell'attività simbolica e della proposta in educazione di giocare sulle "zone di sviluppo potenziale", basate sulla convinzione dell'importanza, per il processo

educativo, dell'ambiente sociale e della presenza di adulti attivi e peritosi⁶⁸ nel consentirgli il libero movimento;

- fargli vivere relazioni significative tra coetanei e con gli adulti;
- porgergli sostegni discreti: "Aiutami a fare da solo" (Montessori).

Rimarco tutto questo per dire che la Scuola, il Nido, la sezione... li crea soprattutto il gruppo educativo e docente, il collettivo. Permettetemi di usare ancora questo termine, oggi desueto, che richiama ad una comunità educativa che si confronta periodicamente sul come e perché del suo agire educativo ed è soprattutto grazie a questi collettivi se oggi i bambini dell'Emilia-Romagna possono godere di Scuole e servizi pensati per loro, stimolanti, amichevoli e caldi.

Certo che l'attuale situazione di precarietà e di incertezza istituzionale, finanziaria, sociale può avere come conseguenza l'incapacità di pensare e di elaborare il futuro.⁶⁹

Credo che tutti siamo convinti dell'importanza della preparazione delle educatrici e delle insegnanti, in specie durante la fase del loro inserimento nelle nostre comunità educative. L'accoglienza, il supporto teorico, l'aiuto alla riflessione, soprattutto nei primi anni di servizio e di esperienza, è il segreto su cui si sono impegnati i nostri padri riformatori. Ribadisco con forza che la preoccupazione principale del coordinatore pedagogico è la cura del personale. Il mio timore è che la parte burocratico-amministrativa possa erodere quella capacità di riflessione, di motivazione al lavoro educativo e di interesse per i diritti del bambino che ci ha contraddistinto da tutte le altre forme educative e anche dalla stessa dirigenza scolastica statale.

Tenere insieme:

- un interesse verso la programmazione educativa e verso la creazione di un sistema territoriale di servizi educativi di qualità;
- un suggerire discreto, ma fermo ai nostri amministratori e un accompagnarli verso scelte mirate;
- una forte tensione verso i bambini, le educatrici, le insegnanti e i genitori, è rendersi conto dell'alta e ricca carica civile e sociale di questa professione, esercitata nella gestione della complessità quotidiana.

La recente ricerca sulla cura educativa, promossa dalla Regione Emilia-Romagna e dalla Università di Bologna e coordinata da Mariagrazia Contini e Milena Manini⁷⁰, mi ha colpito notevolmente per le percezioni che le educatrici e le insegnanti manifestano sul tema del sostegno offerto loro dalle coordinatrici e dai coordinatori pedagogici.

Alcuni coordinatori e coordinatrici sono percepiti "lontani", non presenti nell'attività quotidiana, non attenti nella scelta di tematiche formative adeguate.

Le educatrici e le insegnanti manifestano grandi attese, forse troppe, nel ruolo del coordinatore, nel suo sapere professionale ed esperienziale, nella sua capacità di ascolto, nel suo stile accogliente e collaborativo e nel fare percepire e toccare con mano che si

⁶⁸ Cfr. Vygotskij, Lev S. (1974), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Firenze, Giunti-Barbera.

⁶⁹ Cfr. Bauman, Z. (2003), *Voglia di comunità*, Bari, Laterza.

⁷⁰ Contini, M. e Manini, M. (2007), (a cura di), *La cura in educazione*, Roma, Carocci.

è parte corresponsabile del successo o insuccesso formativo.

È un aspetto da non sottovalutare e che riprendo e rilancio come eventuale gap da superare, facendone oggetto di analisi, di riflessione critica e di confronto nei Coordinamenti Pedagogici Provinciali.

Si tratta di creare empatia con i vari collettivi e la singola educatrice o insegnante, allargando la propria esperienza e rendendola capace di accogliere le preoccupazioni, il dolore e la gioia del successo del gruppo educante o della singola educatrice e insegnante. Do ora la parola, per un breve saluto, alla dottoressa Loredana Bondi, Responsabile dell'Area Sociale e Educativo-Scolastica del Comune di Ferrara e rappresentante del Coordinamento Pedagogico Provinciale ferrarese, che organizzerà il prossimo seminario nel 2009 e che ci vedrà impegnati sul contesto familiare e sul fronte della nuova "gestione sociale" dei servizi educativi.

Loredana Bondi

Responsabile Area Sociale e Educativo-Scolastica, Comune di Ferrara.

Prima di tutto vorrei pubblicamente ringraziare Lorenzo Campioni a nome di tutti i dirigenti e coordinatori pedagogici per il grande e qualificato contributo offerto in questi anni allo sviluppo dei servizi 0-6 in Emilia-Romagna. Certamente tutti noi ci auguriamo di incontrarlo ancora sul nostro cammino professionale, e, soprattutto, contiamo sul suo importante contributo al prossimo convegno per l'appuntamento che vedrà Ferrara sede di confronto - incontro di tutti i Coordinamenti Pedagogici Provinciali.

Il tema che affronteremo a Ferrara è appunto quello di una "rinnovata gestione sociale" dei servizi educativi, secondo un percorso che stiamo conducendo dentro i servizi e sul territorio, con un'ottica un po' diversa, appunto "rinnovata" della partecipazione sociale, del ruolo dei genitori e degli educatori all'interno dei servizi più coerente alle effettive trasformazioni sociali in atto.

Vorremmo cambiare il punto di vista, coinvolgendo in questo percorso di lettura della trasformazione sociale direttamente i genitori e gli operatori, studiando e verificando i diversi modelli di esperienza di gestione e partecipazione dei genitori alla vita dei servizi, coinvolgendo poi gli amministratori locali e altre agenzie del territorio, facendo sì che i tecnici e i coordinatori pedagogici siano al centro di questo importante processo di mediazione interno-esterno ai servizi e di riconoscimento del loro valore. La necessità è quella di condividere il senso generale dell'impostazione della partecipazione, riprendendo una riflessione che da troppo non si fa sui processi partecipativi a livello di coscienza presa in carico di responsabilità sociali, educative e culturali da parte di una comunità.

Riteniamo che la riattivazione di questi processi vada appunto integrata dalla lettura che la comunità fa dei servizi rivolti all'infanzia. Ci interessa andare a leggere, studiare e convenire a livello di territorio, con amministratori, genitori e tecnici quale possa essere il futuro dei servizi educativi.

Ci auguriamo davvero di avere un confronto costruttivo su questo tema da cui ne esca

consolidato non solo l'alto valore educativo dei servizi, ma il significato dell'investimento socio-culturale che essi rappresentano per il territorio, identificabile con la partecipazione di tutti al loro vissuto.

In buona sostanza vorremmo arrivare a vedere e a misurare in quale modo una città, amministratori compresi, percepisce, riconosce e apprezza i servizi per il futuro anche in una logica di prevenzione relativa alle difficoltà di varia natura di cui si è già parlato nei percorsi di crescita e di socializzazione. Quindi affrontare il problema dell'educazione ad ampio raggio, come problema sociale, problema di una comunità.

Credo che di questo parleremo a Ferrara nel prossimo appuntamento del 2009.

Complessivamente ci stiamo lavorando dall'interno delle scuole, soprattutto, coi coordinatori, con il direttore pedagogico che ha in mano le fila di questo grossissimo impegno, e crediamo che questo sia importante, non solo per il Comune capoluogo che ha una storia più consolidata dei servizi, ma per tutto il territorio della Provincia di Ferrara. Ci auguriamo di poter confrontare la nostra esperienza con tutti voi, discutendo con voi della percezione dei servizi che oggi si ha nei territori, del discorso della gestione sociale e di quanto le figure tecniche dei coordinatori pedagogici abbiano a che fare con la qualità di questi servizi e lo sviluppo della comunità.

Grazie a tutti e arrivederci a Ferrara.

Gabriele Ferrari

Dopo questo passaggio di testimoni da Parma a Ferrara, possiamo concludere questo Convegno, che per la Provincia di Parma e per tutte le persone che hanno lavorato a questo impegno (i miei collaboratori, il coordinamento pedagogico) è stato sicuramente un momento di crescita e di approfondimento.

Se posso dare un suggerimento, a seguito dell'ultimo intervento, ci sarebbe bisogno da parte di molti amministratori di avere piena coscienza di quello che è stato detto al Seminario. Se voi pensaste anche ad un momento di confronto, magari in un Seminario parallelo, degli amministratori, potrebbe essere un'occasione importante anche questa per dare ancora più valore a questa realtà straordinaria che è l'Emilia-Romagna, che, però, purtroppo è una realtà molto atipica. Non è così dappertutto. È, per fortuna, così da noi, ma per una volta possiamo dire che la nostra Regione fa veramente scuola, però bisogna che cresciamo anche noi, e magari che lo facciamo con tutte le componenti che hanno una competenza specifica in un certo settore straordinariamente importante come questo.

Grazie a tutti.

ALLEGATI

Allegato 1

Il programma del seminario

...A. chiede a più riprese di potersi accomodare sulle ginocchia della tata, che dice: "A. ti prendo in braccio con gli occhi" e lo risede sulla sua seggiolina. Il bambino attende pochi minuti e poi ci riprova e la tata lo rassicura: "ti guardo". Lui la fissa attentamente e sorride...

Il Seminario si terrà a
PALAZZO DEI CONGRESSI
V.le Romagnoli, 7 - 43039 Salsomaggiore Terme (Parma)
Palaocongressi: 0524.571664-579940
Pro. Loca: 0524.580211
E-mail: info@salsocongressi.it
Site web: www.salsocongressi.it



Come arrivare:
In auto: A1 Milano-Roma, uscita Firenze-Salsomaggiore, km 13
In treno: linea Milano-Bologna, stazione di Firenze, poi linea Firenze-Salsomaggiore
In aereo: aeroporto Parma, km 32

SEGRETERIA DEL SEMINARIO:
Provincia di Parma
Viale Martiri della Libertà 15 - 43100 Parma
seminariodi@provincia.parma.it
Site Internet: www.scuola.parma.it/seminarioCPP
Bardi: Giorgia, Borlenghi: Alessandra: 0521 931744

UFFICIO STAMPA:
Binario Comunicazione
Laura Ugoloffi
lugoloffi@binariocomunicazione.it
Tel. 0521 1910211
Fax 0521 1910281

GRAFICA:
Binario Comunicazione

Con il patrocinio di:



Unione Europea

Regione Emilia-Romagna
Assessorato alla Promozione delle politiche sociali e di quelle educative per l'infanzia e l'adolescenza - Politiche per l'immigrazione - Sviluppo del volontariato, dell'associazionismo e del terzo settore.



PROVINCIA DI PARMA
Assessorato Politiche Scolastiche

**Sguardi dal bambino
per il bambino.
La bottega dell'educazione**

SEMINARIO REGIONALE DEI
COORDINAMENTI PEDAGOGICI PROVINCIALI

29-30 novembre - 1 dicembre 2007
Salsomaggiore Terme
Palazzo dei Congressi

Dedicato a
GIULIA BERZIGA
per l'impegno profuso in tutti gli anni
della sua attività nei nidi

GIOVEDÌ 29 NOVEMBRE 2007 - POMERIGGIO

**"Bambini tra passato e futuro.
I bambini che siamo stati... Dove stanno
i bambini nella cultura del mercato"**

ore 14.30: Registrazione dei partecipanti

ore 15.00: Saluti delle Autorità:

- MASSIMO TEDESCHI, Sindaco di Salsomaggiore Terme
- ANNA MARIA D'APPORTO, Assessore Promozione Politiche Sociali ed Educative per l'Infanzia e l'Adolescenza - Regione Emilia Romagna
- GABRIELE FERRARI, Assessore Provinciale alle Politiche Scolastiche, Provincia di Parma
- GIAMPAOLO LAVAGETTO, Assessore ai Servizi Educativi, Comune di Parma
- AGOSTINA MELUCCI, Direzione Generale Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
- ARMANDO ACRI, Dirigente Ufficio Scolastico Provinciale di Parma

ore 15.30: Introduzione al Seminario:

SANDRA BENEDETTI, responsabile P.O. Area Infanzia e Famiglia del Servizio Politiche Familiari Infanzia e Adolescenza, Regione Emilia-Romagna

ore 15.45: "Divertissement" teatrale di FRANCA TRAGNI

ore 16.15: Tavola rotonda coordinata dal giornalista MAURIZIO CHERICI, sul tema della giornata, con interventi di:

- NICOLETTA BORTOLOTTI, scrittrice
- GIORGIO GRIGNAFFINI, responsabile fiction Canale 5
- MAURO LIBE, senatore
- ALBERTINA SOLIANI, senatrice
- FRANCA TRAGNI, attrice

Si è in attesa di conferma per la partecipazione di altre personalità politiche.

ore 18.00: Conclusioni

VENERDÌ 30 NOVEMBRE 2007 - MATTINA

**"Il gioco e l'immaginario dei bambini
e delle bambine nella costruzione
dei percorsi pedagogici"**

Coordina: SUSANNA MANTOVANI, Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Milano-Bicocca

ore 9.00: Apertura dei lavori e intervento di STEFANIA MIDDINI, Referente Coordinamento Pedagogico Provinciale di Parma

ore 9.30: Interventi sul Focus:

- Focus 1: Sguardi dei bambini attraverso il gioco ADA CIGALA, Facoltà di Psicologia, Università di Parma
- Focus 2: Sguardi dell'adulto - ERMANNO MAZZA, Facoltà di Lettere e Filosofia, Università di Parma
- Focus 3: Sguardi e culture - GIOVANNA GUERZONI, Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Bologna

ore 11.15: Pausa caffè

ore 11.30:

- Focus 4: Sguardi nei contesti quotidiani: ripensando luoghi, spazi, arredi, materiali, tecnologie - MICHELA SCHENETTI, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna

ore 12.00: Intervento conclusivo di SUSANNA MANTOVANI

ore 12.30: Indicazioni per i lavori di gruppo

ore 13.00: Pausa pranzo

- POMERIGGIO -

ore 15.00-18.00: Lavoro in 8 sottogruppi*

Eventi ludico-culturali per la sera:
spettacolo musicale con LUCA POLLASTRI

SABATO 1 DICEMBRE 2007 - MATTINA

**"Sguardi oltre (0-6 e 0-18)
e verso il futuro"**

Coordina: PAOLO CALIDONI,
redattore di Mondo Zero3

ore 9.00: Apertura dei lavori

ore 9.15: Intervento di restituzione dei lavori di gruppo del pomeriggio precedente:

- Focus 1: Sguardi dei bambini attraverso il gioco NICE TERZI, pedagogista psicologa
- Focus 2: Sguardi dell'adulto MARIA PIA ARRIGONI, psicologa e psicoterapeuta
- Focus 3: Sguardi e culture SILVIA NEGRI, pedagogista
- Focus 4: Sguardi nei contesti quotidiani: ripensando luoghi, spazi, arredi, materiali, tecnologie - FRANCESCO CAGGIO, pedagogista

ore 11.00: Pausa caffè

ore 11.15: Interventi

- LUIGI UGHETTI, Dirigente Scolastico
- DAVIDE RAPACCHI, Commissione Tecnica Provinciale per le Autorizzazioni al Funzionamento dei Servizi 0-3: "Sicurezza e qualità nei Servizi per l'Infanzia"

ore 12.00: Conclusioni

- MARIANGELA BASTICO, Vice Ministro Pubblica Istruzione
- LORENZO CAMPIONI, Dirigente del Servizio Politiche Familiari Infanzia e Adolescenza, Regione Emilia-Romagna

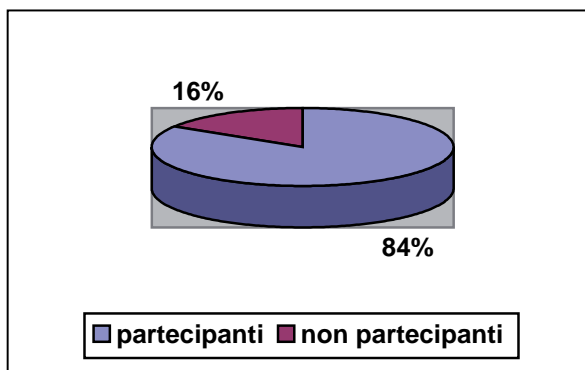
Saluto finale di GABRIELE FERRARI
Assessore alle Politiche scolastiche, Provincia di Parma

* In ogni sottogruppo saranno presenti 1 osservatore (esperto/docente universitario) e 2 conduttori (coordinatori pedagogici, di cui 8 della provincia di Parma e 8 delle altre province della Regione) in rappresentanza dei servizi per l'infanzia di enti pubblici, del privato sociale e del privato profit, sui 4 temi proposti in mattinata. Al termine dei lavori dei sottogruppi, i coordinatori pedagogici e gli esperti, per ogni tema, si riuniranno per stilare la relazione finale (che sarà esposta dai relatori previsti il sabato mattina).

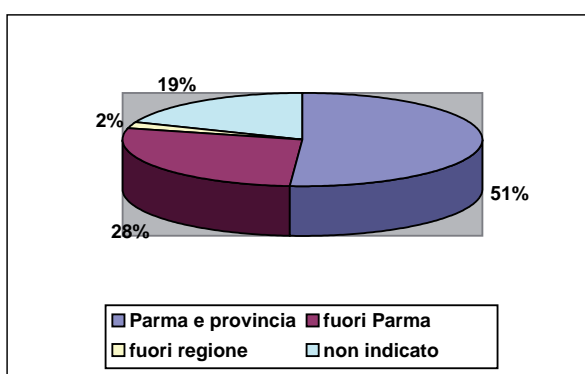
Allegato 2

Report sulla partecipazione al seminario¹

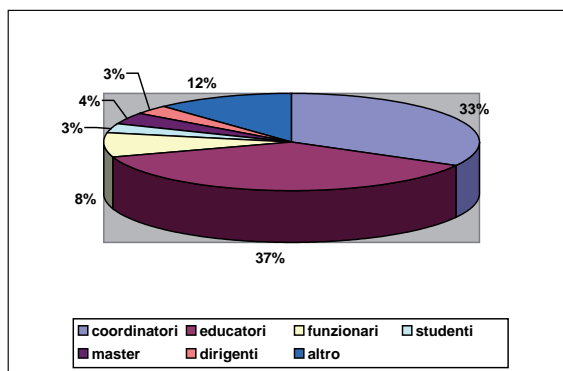
Il numero totale delle iscrizioni al quarto seminario regionale è stato pari a 470. I partecipanti effettivi sono risultati 395 (l'84%).



In relazione alla loro provenienza territoriale, il 51% è arrivato dalla città di Parma e provincia ed il 28% da fuori. Pari a solo il 2% la partecipazione da fuori Regione, nello specifico da Milano, Lucca, Aosta, Roma e Sassari. Quasi un quinto dei partecipanti non ha indicato la propria provenienza territoriale.

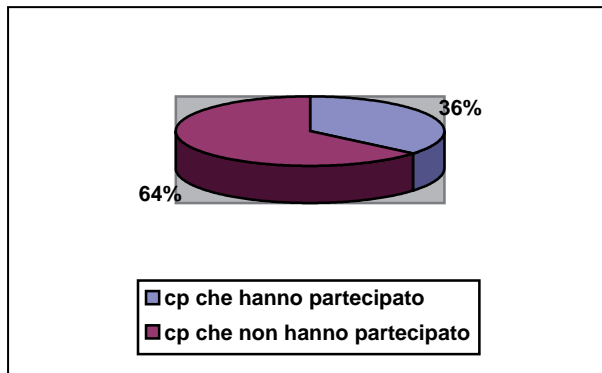


I coordinatori pedagogici partecipanti al seminario sono stati 130 (33%), mentre gli educatori-operatori 145 (37%). Da segnalare anche la presenza dei 15 allievi del Master Universitario organizzato dall'Università di Modena e Reggio Emilia e da Reggio Children (4%). Il restante 26% si è suddiviso tra dirigenti (3%), amministratori/funzionari (8%), studenti universitari (3%) ed altro (12%).

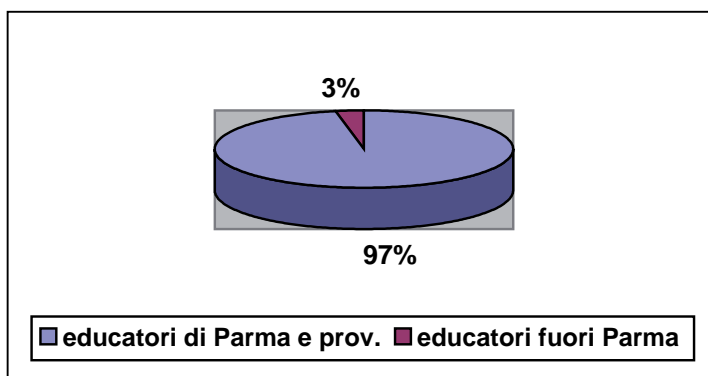


¹ Per l'elaborazione sono stati considerati i fogli di presenza delle tre giornate seminariali.

I 130 coordinatori pedagogici partecipanti risultano il 36% del totale dei 367 operanti in regione Emilia-Romagna.

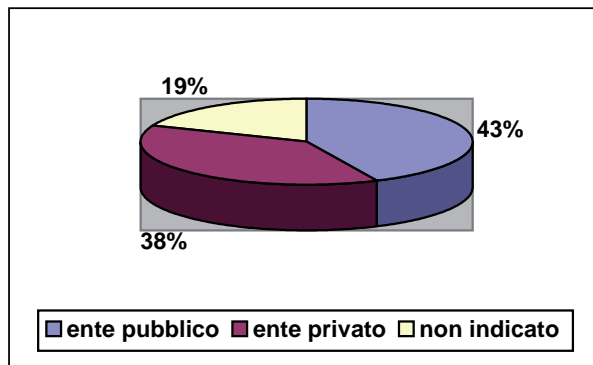


Gli educatori-operatori presenti sono stati 145 (il 37%). Tra loro il 97% lavora nei Servizi di Parma e provincia. Questo dato è legato presumibilmente al forte investimento che numerose amministrazioni hanno fatto sul percorso formativo di preparazione al seminario nell'anno in corso.

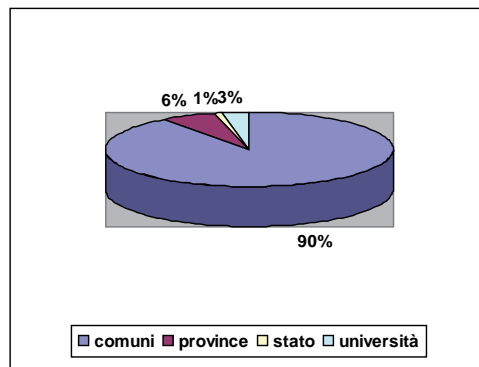


Nell'arco delle tre giornate seminariali, hanno offerto il loro contributo 8 relatori (che hanno svolto anche la funzione di osservatori nei sottogruppi di lavoro), 8 conduttori e 8 co-conduttori dei sottogruppi di lavoro, ai quali vanno aggiunte 20 ulteriori presenze, fra giornalisti, politici, funzionari, ecc.

Per quanto riguarda l'appartenenza istituzionale dei 395 partecipanti, 168 (il 43%) appartengono ad un ente pubblico, mentre 152 (38%) ad un ente privato. Sul totale dei partecipanti, 75 (19%) non hanno indicato il loro ente di appartenenza.



Tra gli appartenenti ad enti pubblici, 150 (90%) sono dipendenti di un Comune, 10 (6%) di una Amministrazione Provinciale, 2 (1%) dell'Amministrazione Statale e 6 (3%) dell'Università.



Tra gli appartenenti ad un ente privato, il 76% è dipendente di una Cooperativa Sociale, l'8% della Federazione Italiana Scuole Materne, il 16%, infine, da nidi d'infanzia privati.

