

# In viaggio dalla scuola al nido

Incontri tra generazioni per favorire processi interculturali







Assessorato Promozione politiche sociali  
e di integrazione per l'immigrazione.  
Volontariato, associazionismo e terzo settore

# In viaggio dalla scuola al nido

Incontri tra generazioni per favorire processi interculturali

a cura di Roberto Maffeo

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](mailto:infanzia@regione.emilia-romagna.it)

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

In copertina: *i ragazzi portano i bambini in gita*

Coordinamento, redazione, videoimpaginazione e grafica:

Alessandro Finelli

Il presente volume è frutto della collaborazione di tutti gli autori. In particolare hanno scritto: Sandra Benedetti, Sandra Impagliazzo, Franco Lorenzoni, Roberto Maffeo, Marilisa Martelli, Marina Maselli, Giulia Mignani, Samanta Piana, Romana Rapini, Maria Cristina Stradi.

Inoltre hanno collaborato: Ottaviana Albertini, Antonella Barbieri, Francesca Berattino, Valentina Bazzarin, Paola Benedetti, Mariarita Quattrini, Alessandro Zanini.

Stampato presso il Centro Stampa della Regione Emilia-Romagna nel maggio 2011

 **Regione Emilia-Romagna**

Assessorato Promozione politiche sociali  
e di integrazione per l'immigrazione.  
Volontariato, associazionismo e terzo settore



**Osservatorio Infanzia e Adolescenza**  
Servizio Politiche Familiari, Infanzia e Adolescenza

# Indice

## **DAL MICRO AL MACRO ATTRAVERSO LA COLLABORAZIONE TRA ENTI: ESPERIMENTI INTERISTITUZIONALI PER FAVORIRE L'INTEGRAZIONE**

*Teresa Marzocchi* ..... 9

## **PREMESSA**

*Francesco Lamandini* ..... 11

## **1. UN PROGETTO PER SOSTENERE LA SPERIMENTAZIONE IN RETE PER LE NUOVE GENERAZIONI**

*Romana Rapini* ..... 13

## **2. LA CURA DEL METODO**

*Roberto Maffeo*

**2.1 TRE "I" DI TAGLIO DIVERSO: INTERGENERAZIONE, INTERISTITUZIONE,  
INTERCULTURAZIONE** ..... 17

**2.2 DA CHE PARTE ANDARE: IL VALORE DELLA RICERCA-AZIONE** ..... 26

## **3. STRATEGIE IN DIALOGO**

### **3.1 UN'ESPERIENZA DI DIALOGO INTERCULTURALE NEL MONDO DELLA SCUOLA: OSSERVAZIONE DIRETTA DI DINAMICHE TRA BAMBINI NELLA PRIMA INFANZIA E ADOLESCENTI**

*Sandra Impagliazzo, Marilisa Martelli, Samanta Piana* ..... 31

### **3.2 IL CORAGGIO E LA RADICALITÀ DI UN PROGETTO**

*Franco Lorenzoni* ..... 34

### **3.3 LA DOCUMENTAZIONE TRA AZIONE E RIFLESSIONE**

*Marina Maselli* ..... 39

<b>4. INTERAZIONI NATURALI: L'ACCOGLIENZA INTERGENERAZIONALE</b>	
<i>Sandra Benedetti</i> .....	47
<b>4.1 I PRIMI INCONTRI TRA RAGAZZI E BAMBINI: ALCUNE FASI PROGETTUALI</b>	
<i>educatrici e insegnanti</i> .....	50
<b>5. PRENDERSI CURA: L'INTERCULTURA COME SFONDO</b>	
<i>Marilisa Martelli e Giulia Mignani</i> .....	73
<b>5.1 UNA GIORNATA AL NIDO: ALCUNE FASI PROGETTUALI</b>	
<i>educatrici e insegnanti</i> .....	90
<b>6. DIALOGARE CON IL FARE, L'INCONTRO TRA GENERAZIONI: IL LABORATORIO PER L'EDUCAZIONE TRA BAMBINI</b>	
<i>Maria Cristina Stradi</i> .....	109
<b>6.1 LABORATORI AL NIDO E A SCUOLA: ALCUNE FASI PROGETTUALI</b>	
<i>educatrici e insegnanti</i> .....	116
<b>7. OPERARE UNA CONTINUITÀ A LUNGO TERMINE</b>	
<i>Ottaviana Albertini, Antonella Barbieri, Paola Benedetti</i>	
<b>7.1 INTERVISTA ALLE PROTAGONISTE</b>	
a cura di <i>Roberto Maffeo</i> .....	131
<b>7.2 DAL NIDO ALLE SUPERIORI: ALCUNE FASI PROGETTUALI</b>	
<i>educatrici e insegnanti</i> .....	142
<b>8. ...E PER NON CONCLUDERE</b>	
<i>Roberto Maffeo</i> .....	163
<b>BREVE BIBLIOGRAFIA RAGIONATA</b> .....	167



*i ragazzi portano i bambini in gita*



# Dal micro al macro attraverso la collaborazione tra Enti: esperimenti interistituzionali per favorire l'integrazione

Teresa Marzocchi<sup>1</sup>

Con questa pubblicazione, inedita per l'ormai collaudata collana dei quaderni regionali, proponiamo un lavoro che, diversamente dalle uscite precedenti, che raccolgono solitamente gli atti di iniziative promosse dalla Regione, contiene il lavoro di un gruppo di professionisti operanti nei servizi educativi e scolastici dell'Unione Terre di Castelli.

Si tratta infatti di una particolare esperienza, che, proprio in quanto tale, merita di essere accolta in questa collana affinché se ne possa garantire una divulgazione appropriata all'interno del circuito regionale.

L'esperienza a cui facciamo riferimento consiste nel trattare il tema dell'intercultura da una prospettiva integrata, nel senso che nel progetto vengono chiamati in causa non solo i protagonisti dei servizi 0-3 anni, ossia i bambini che stanno per entrare al nido, ma anche i ragazzi preadolescenti del primo livello di scuola superiore.

La diversità e l'educazione interculturale sono temi che attraversano le politiche regionali da tempo e che hanno orientato non solo i pedagogisti, ma anche i legislatori e gli amministratori nello sforzo di facilitare fin da piccolissimi lo sviluppo del senso di appartenenza ad una comunità nella quale rintracciare elementi di solidarietà e di coesione sociale.

Non sfuggirà infatti a molti dei lettori che si avvicineranno a questo testo l'impegno che la Regione ha espresso a partire dal convegno del '90 intitolato "Una politica grande per i più piccoli" nel corso del quale, prefigurando lo scenario futuro delle politiche regionali, ovvero gli anni del nuovo secolo che di lì a breve sarebbe nato, una delle numerose commissioni di lavoro aveva come tema da indagare l'inserimento dei bambini stranieri nei servizi socio-educativi, prefigurando in tal modo l'importanza di repertori di ambientamento rispettosi delle diversità e delle culture altre fin dalla più tenera età.

In altre parole, già da allora la Regione si impegnava a contrastare il possibile conflitto sociale sotteso alla conciliazione dei diritti rivolti a differenti soggetti sociali, autoctoni e non, attraverso una progettualità dedicata e a partire dai servizi per l'infanzia, sorretta da una pedagogia interculturale in grado di far dialogare non solo i diretti utenti dei servizi, ma la comunità, nel senso più esteso del termine.

Per questo le politiche familiari, non disgiunte da quelle educative, si sono rivolte già a partire da quegli anni verso la prevenzione, più che alla rimozione in tempi successivi delle possibili disfunzioni determinate da un progressivo mutamento del contesto sociale, soprattutto in ordine a valori, culture e fedi diverse.

È di quegli anni il vademecum tradotto in diverse lingue con il quale si sollecitavano i nidi e i servizi integrativi a dotarsi di strumenti per rendere, anche attraverso la traduzione di semplici messaggi, più amichevoli i

---

<sup>1</sup> Assessore alla Promozione delle politiche sociali e di integrazione per l'immigrazione. Volontariato, associazionismo, e terzo settore, Regione Emilia-Romagna.

servizi stessi offrendo anche ai cittadini stranieri il senso di appartenenza ad un luogo sensibile e attento anche alla loro presenza.

Da allora ad oggi molto è stato fatto: con la convenzione siglata con l'Università di Bologna in questi anni più recenti, siamo riusciti ad approfondire ricerche come quella divenuta testo e intitolata "Di cultura in culture", testimonianza anch'essa di un lavoro ancorato al metodo della ricerca-azione, realizzata a livello di distretto nei servizi educativi della bassa modenese.

Riteniamo che quest'ultima esperienza, contenuta in questo nuovo quaderno possa dare anche ragione allo sforzo che stiamo compiendo in questi anni, soprattutto a partire dalla sollecitazione a lavorare in rete e secondo un approccio sistemico, in grado di connettere le peculiarità proprie dell'area sociale, educativa, scolastica e sanitaria.

Nell'esperienza dell'Unione Terre di Castelli che viene qui testimoniata, gli attori sono infatti i tanti professionisti che operano in queste differenti aree, i quali apportando un contributo di pensiero e di azione, ci confermano che il lavoro di équipe, sorretto da ipotesi scientifiche adeguate, si rivela un ottimo ingrediente per raggiungere buone soglie di qualità anche sul tema delle politiche rivolte all'intercultura.

# Premessa

Francesco Lamandini<sup>2</sup>

Con il Progetto “Ancora in viaggio attraverso le emozioni di bambini e ragazzi di tutto il mondo” l’Unione Terre di Castelli si propone ancora una volta a livello regionale come un modello, una fucina di idee, di fermenti e di azioni.

Il progetto, che è nato dalla sensibilità degli educatori e dalle istituzioni che a tale sensibilità hanno saputo dare voce, è stato, infatti, un percorso interessante e, crediamo, del tutto originale, in cui da una prima semplice eppure geniale intuizione si è andato costruendo, azione dopo azione, contatto dopo contatto, un piano di lavoro sempre più ampio e partecipato.

Quale è stata dunque questa intuizione? Antonella Barbieri, educatrice al Nido d’infanzia Cappuccetto Rosso di Vignola e Ottaviana Albertini insegnante di Lingua italiana per studenti stranieri delle scuole secondarie di 1° grado, hanno pensato di affiancare bambini del nido con ragazzi adolescenti e, in particolare, con ragazzi stranieri, sicure che qualcosa di positivo ne doveva scaturire: hanno vinto la scommessa! In maniera spontanea, per quanto guidata dagli adulti, bambini e ragazzi hanno “dialogato”, hanno giocato, si sono presi cura gli uni degli altri e la “diversità” di età e di razza è diventata valore aggiunto e non più ostacolo.

Ma se il Nido è stato il perno su cui ha ruotato l’intero progetto, dopo aver riconosciuto ad Antonella e Ottaviana l’idea innovatrice, mi preme e mi compete riconoscere l’attento e costante lavoro di tante altre persone che hanno fatto sì che l’idea si concretizzasse e diventasse realtà. Ho parlato di persone perché credo che soprattutto grazie alla volontà e all’abnegazione dei singoli il progetto sia stato portato avanti pur tra le difficoltà che sempre, inevitabili, si presentano ogniqualvolta si intraprende qualcosa di nuovo. Ma poi, dietro le persone, ci sono le istituzioni e così, grazie a educatori, insegnanti di scuola dell’infanzia e di scuola primaria, docenti di scuola secondaria di 1° e di 2° grado, coordinatori pedagogici, operatori socio-assistenziali e impiegate, si è davvero venuta formando una RETE tra le tutte le istituzioni scolastiche del territorio e l’Unione Terre di Castelli. Non una rete come obiettivo programmatico spesso deciso ai vertici e poi faticosamente tradotto, ma una rete vera, testimoniata dalle azioni e dal numero delle persone in esse coinvolte. Non capita poi tanto di frequente che la collaborazione tra soggetti istituzionali diversi proceda così determinata verso un unico obiettivo, nel pieno rispetto dei propri ruoli e senza farsi fermare dagli ostacoli organizzativi, burocratici ed economici che, più o meno invariabilmente, si presentano sul cammino.

Come Presidente dell’Unione da un anno, ma in qualità di Assessore alla Pubblica Istruzione fin dalla trascorsa legislatura, mi attribuisco il merito di aver riconosciuto nel Progetto, fin dalla sua sperimentazione iniziale, una forza innovativa e una metodologia vincente che mi hanno convinto a sostenerlo e a mantenerlo nel tempo. L’Unione ha sempre dimostrato coi fatti di credere nel valore sociale ed educativo dei servizi per la Prima infanzia: lo dimostra la costruzione di nuovi Nidi, l’apertura di nuove sezioni, il radicamento di

<sup>1</sup> Presidente Unione di Comuni Terre di Castelli (MO).

personale a tempo indeterminato e, infine, il contenimento delle rette del servizio. E questo in un momento storico in cui far pareggiare i Bilanci è sempre più per gli Enti Locali un'operazione difficile e anche per certi versi, dolorosa. Ciò nonostante, abbiamo voluto mantenere, anno dopo anno, le risorse per l'attuazione del Progetto "Ancora in Viaggio...", perché abbiamo potuto constatare che "qui" parole come continuità educativa, integrazione, intercultura, educazione alla solidarietà e al rispetto della diversità, non sono più, appunto, parole ma diventano una bellissima realtà.

Per questo ringrazio di cuore tutti coloro che, a vario titolo, si sono adoperati per rendere possibile tutto questo; in particolare ringrazio Roberto Maffeo che grazie a questa interessante pubblicazione ha dato ancora più valore, documentandola, all'esperienza fatta.

# 1. Un progetto per sostenere la sperimentazione in rete per le nuove generazioni

Romana Rapini<sup>3</sup>

*“Ancora in viaggio attraverso le emozioni di bambini e ragazzi del mondo”* è un esempio, non raro nella storia dei Servizi per la Prima infanzia della nostra Regione, di come la creatività, la passione, la professionalità di educatori ed insegnanti possa proficuamente allearsi con le istituzioni locali per promuovere innovazione: innovazione a tutto tondo, che tocca la didattica, la pedagogia, le relazioni fra le persone (genitori tra loro e con gli insegnanti, insegnanti tra loro e con i genitori), innovazione che apre la mente alla comprensione del diverso, di ciò che è altro da te; si può trattare di un bambino piccolo che il ragazzo delle medie, lontano mille miglia dall’infanzia che pure ha vissuto, impara a conoscere e a vedere con occhi nuovi o della mamma italiana - emiliana - vignolese da x generazioni che si trova a condividere emozioni da “mamma” con un’altra mamma, marocchina questa, catapultata a Vignola con la speranza di una vita migliore.

A questa avventura didattica, pedagogica, culturale, umana ha dato un grande contributo anche il caso: la tesi di laurea di una tirocinante del Nido d’Infanzia Cappuccetto Rosso” di Vignola che fece scattare nella fertile mente dell’Educatrice Antonella Barbieri e dell’insegnante di Lingua italiana per studenti stranieri delle scuole secondarie Ottaviana Albertini l’idea del progetto.

È questo un caso fortunato in cui spontaneità, emozioni, sentimenti e vissuti diversi danno il *la* ad un progetto educativo e didattico di straordinaria portata, dove educatori ed insegnanti si spendono per fare di una bella idea un progetto solido, culturalmente avanzato, che incide sulle relazioni che sparglia la didattica “istituzionale” dei programmi, consolidata, formalmente perfetta, tradotta nella vita scolastica di ogni giorno.

*Ancora in viaggio...* ha messo in contatto per la prima volta nella nostra realtà scolastica ed educativa, su un progetto concreto e multi disciplinare di continuità verticale ed orizzontale, educatrici di Nido, insegnanti di Scuola d’Infanzia, Primaria, Secondaria di primo e secondo grado, Educatori di un Centro Disabili, che hanno condiviso gli obiettivi della ricerca – azione senza perdere identità professionale e distinzione rispetto alla responsabilità di ciascuno.

Condividere il concetto di continuità curriculare del bambino in formazione significa lavorare insieme per dare unità al percorso educativo, pur nella discontinuità dei programmi, dei contenuti dell’apprendimento; allo stesso modo significa conoscere e far conoscere la “diversità” (di razza, di genere, di abilità ...) nella vita di ogni giorno come risorsa e non come “ferita” da riparare, o realtà da mascherare per non mandare in crisi le certezze ..”dell’umana gente” sulle “magnifiche e sorti e progressive” di leopardiana memoria.

*Ancora in viaggio...* ha favorito l’incontro di famiglie italiane e di origine straniera, di genitori con bambini piccoli e di genitori con figli adolescenti, ha aiutato il dialogo e la conoscenza reciproca, ha promosso

---

<sup>3</sup> Dirigente responsabile della Struttura welfare locale, Unione di Comuni Terre di Castelli.

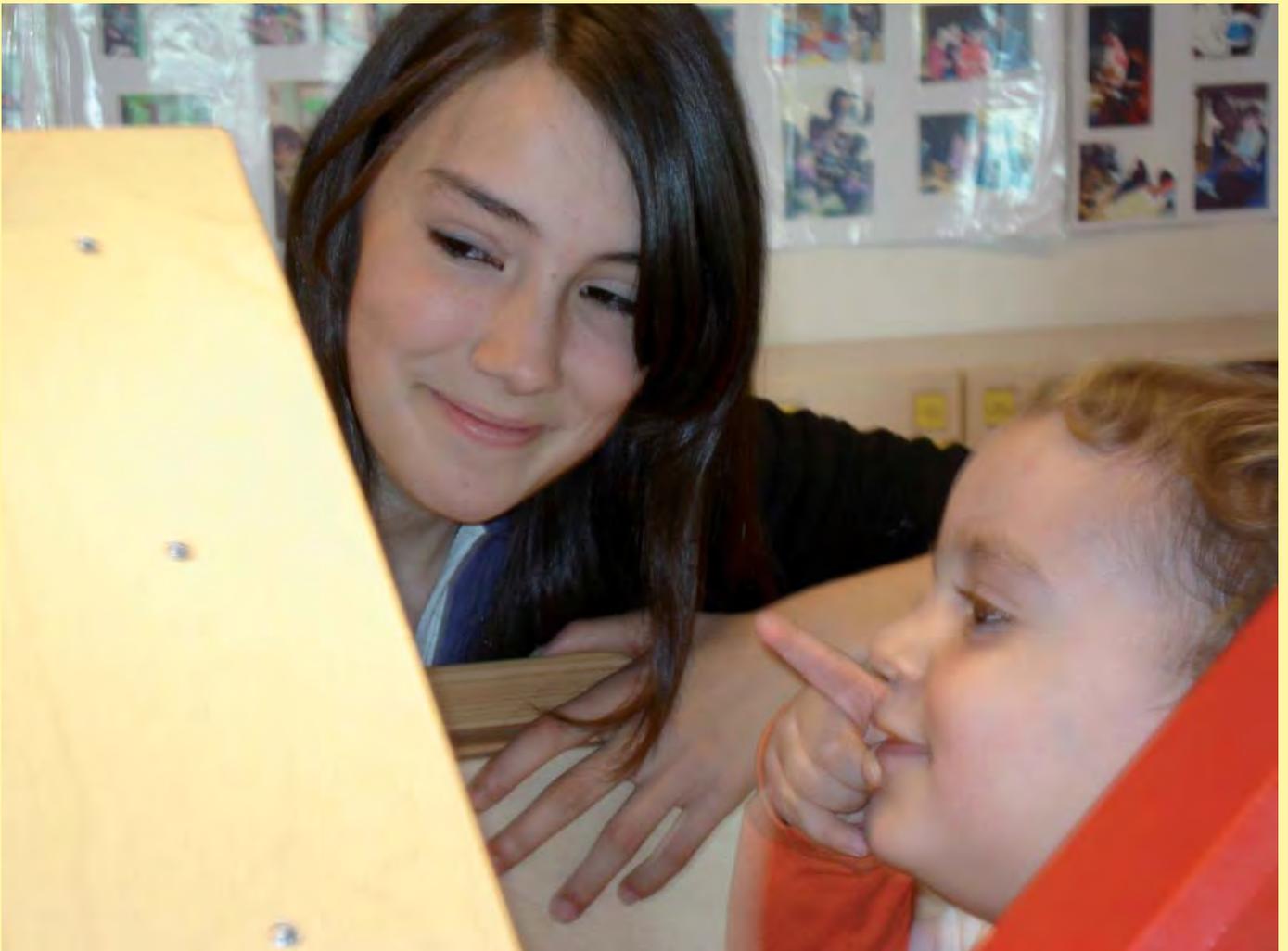
momenti di autentica integrazione fra culture diverse durante serate di lavoro, incontri conviviali, attività di laboratorio.

*Ancora in viaggio...* è costato anche tanta fatica perché le cose profonde, di spessore, non nascono da sole, e comunque durano poco se non sono alimentate, nutrite dal lavoro, dall'impegno, dalla passione di persone in carne ed ossa.

*Ancora in viaggio...* ha richiesto e richiede anche risorse finanziarie per crescere e allargare i propri orizzonti: non parliamo di grandi somme, è una valigia piccola quella che serve per mettersi in viaggio, ma per piccola che sia ci deve essere.

Ancora in viaggio... è una sfida a non accontentarsi delle routines, a interpretare le stesse routines con il cuore e la mente aperti per cogliere e valorizzare tutti i talenti.

*Ancora in viaggio...* può essere un esempio di "*buone pratiche educative*", come si dice oggi, è importante che non si ripieghi su se stesso, replicandosi fino ad esaurire la sua carica innovativa, ma che, al contrario, si apra al confronto con altre esperienze di eccellenza della realtà regionale: questa pubblicazione può rappresentare un contributo significativo in questa direzione.





## 2. La cura del metodo

Roberto Maffeo<sup>4</sup>

### 2.1 Tre “i” di taglio diverso: intergenerazione, interistituzione, interculturazione

«In effetti, sempre più, in questi anni recenti, la scuola è stato il luogo in cui si è espresso il disagio psichico delle nuove generazioni: a tutti i livelli, dall’infanzia all’adolescenza.

La scuola è il luogo, l’unico, in cui si realizza l’incontro di tutti i bambini e gli adolescenti, e dove questi consumano più tempo nello stare insieme:

luogo pertanto in cui si sviluppano relazioni, confronti, scambi affettivi, prove di socialità e di sfide.

Ogni individuo entra nella scuola con il proprio patrimonio di storia personale che ha le radici nell’albero familiare e nel contesto sociale di appartenenza.

Nell’impatto con i pari e con l’istituzione (le sue regole, le sue richieste, il suo funzionamento) il disagio individuale si rivela e trova punti di contatto e di continuità con quello altrui.

La scuola dunque è il luogo della rivelazione del disagio dei suoi giovani frequentatori e pertanto della rappresentazione tangibile di un disagio che attraversa il corpo sociale.

La scuola peraltro non è un fattore neutro e inerte, ma attivo e può, a seconda del suo modo di essere e funzionare, implementare, moltiplicare e stigmatizzare il disagio oppure accoglierlo realisticamente, conoscerlo, riconoscerlo e mettere in atto processi di contrasto».<sup>5</sup>

*Eustachio Loperfido*

Questo libro nasce da un’esperienza piuttosto particolare che prima in piccolo ed in sordina si è via via sempre più ampliata e trasformata in un qualcosa che oggi, ormai consolidato, potrebbe rappresentare una modalità diversa di vedere i servizi scolastici e non solo, un’esperienza che suggerisce prassi dell’agire educativo utili per affrontare in modo concreto alcuni problemi nodali presenti nel mondo scolastico: la presenza degli stranieri, la continuità curricolare, le risorse in rete ed altro ancora. Certo, non si tratta del Santo Graal, ma è un esempio riuscito, un qualcosa in piccolo che ci dice che si può non solo immaginare modi nuovi per risolvere i problemi che ci aspettano, ma anche riuscire a metterli in atto e a raggiungere risultati. Ciò che verrà descritto in seguito rivela un percorso che non richiede uno stravolgimento dei programmi o degli impianti curricolari delle scuole dei diversi gradi, non richiede nemmeno un uso di risorse infinito, richiede invece qualche modifica, qualche attenzione nei percorsi già in atto e soprattutto richiede ascolto da parte di tutti, un po’ di tempo e voglia di collaborare con l’altro. Se queste caratteristiche non mancano è possibile provare a fare ciò che andiamo a raccontare.

Prima di tutto è necessario cominciare dal contesto in cui è nato il progetto, ci troviamo presso l’Unione di Comuni “Terre di Castelli”, una realtà della provincia di Modena che vede insieme Vignola, Castelnuovo Rangone, Castelvetro, Savignano sul Panaro e Spilamberto<sup>6</sup>, uniti per una gestione razionale ed efficiente

<sup>4</sup> Pedagogista Unione Terre di Castelli (MO).

<sup>5</sup> Loperfido Eustachio, *Introduzione* “Dal disagio scolastico alla promozione del benessere”, Atti del convegno Bologna, Carrocci, Urbino 2004.

<sup>6</sup> Oggi l’Unione Terre di Castelli è l’Unione di Comuni più grande d’Italia e vede, oltre ai Comuni citati, anche quello di Marano, Zocca e Guiglia.

dei servizi alla persona. Tra questi servizi, a quelli per la prima infanzia è stata data subito una certa attenzione, sia rispetto alla qualità dell'offerta quotidiana sia, soprattutto negli ultimi anni nonostante gli ostacoli delle scelte nazionali sempre più restrittive, in relazione alla progettualità, maturando un livello di qualità sempre più alto. Nonostante le difficoltà attraversate dal nostro Paese nei servizi dell'Unione si è continuato a dare spazio alla sperimentazione, cercando di trovare, attraverso le proprie capacità acquisite e tradizioni educative e didattiche, soluzioni originali alle nuove problematiche culturali generali che vanno ben oltre l'ambito specifico dell'infanzia. Il personale di questi servizi è dunque abituato e stimolato a sperimentare percorsi nuovi, dedicando ogni anno non meno di quaranta ore alla formazione, un "accessorio" fondamentale per mantenere vivo quel humus necessario per la nascita di percorsi originali.

In questo contesto è nato, presso il nido d'infanzia di Vignola "Cappuccetto Rosso", il progetto *"In viaggio attraverso le emozioni di bambini e ragazzi del mondo"*. Nasce, come a volte accade, dall'amicizia di due persone, entrambe impegnate professionalmente nel campo educativo: Antonella Barbieri educatrice nido e Ottaviana Albertini insegnante di lingua italiana per studenti stranieri delle scuole secondarie sempre di Vignola.

Prima di descrivere il progetto è importante evidenziare subito che la sua straordinarietà nasce dal fatto che il tutto parte e ruota intorno ad un nido d'infanzia coinvolgendo, anno dopo anno, tutti i gradi scolastici ed altre istituzioni educative presenti nel territorio. Se il primo anno i bambini e ragazzi coinvolti sono stati una trentina, oggi, al quarto anno di attività, partecipano oltre 400 persone.

Per le caratteristiche professionali delle due ideatrici, il progetto si è delineato inizialmente come un "Progetto interculturale ed intergenerazionale", con l'obiettivo di costituire un gruppo di circa quindici studenti delle scuole secondarie, stranieri ed italiani, con il compito di fungere da tutor temporanei ad altrettanti bambini piccoli di una sezione del Nido. Tale impegno, visto in modo superficiale, può sembrare banale, in realtà per gli addetti ai lavori, per coloro cioè che quotidianamente si occupano di bambini e ragazzi, l'operazione sembra tutt'altro che facile perché salta subito all'occhio che sono necessarie nuove competenze sul piano educativo, sia da parte dei bambini e dei ragazzi ma anche da parte degli adulti, le cui professionalità sono tarate e consolidate su esperienze di tutt'altro genere. La prima problematica richiesta da questa esperienza è stata dunque quella di mettere in relazione professionalità diverse, di far parlare tra loro linguaggi (professionali) che nella storia hanno avuto pochi contatti, in alcuni casi forse addirittura nessuno. Tale interdisciplinarietà è diventata una condizione necessaria per poter agire con consapevolezza su un terreno nuovo dove nessuno aveva piena padronanza e soprattutto dove nessuno sapeva con certezza a quale risultato si sarebbe approdati. Anche sul piano organizzativo il progetto ha richiesto un nuovo modo di procedere in quanto esige un ampio investimento sul piano interistituzionale attraverso la costruzione di una rete, tra le diverse istituzioni scolastiche e non, mai realizzata prima.

Per semplificare la descrizione di un'esperienza così complessa e articolata, è necessario vederla secondo tre grandi temi che la caratterizzano, tre "i" potremmo dire, per noi un po' più "urgenti" di altre.

### ***I come "Interistituzionalità":***

le "forze in campo" alleatesi già dal primo anno per la realizzazione di questo progetto sono state, oltre naturalmente il Nido d'Infanzia, la segreteria per il supporto logistico ed il coordinamento pedagogico

dell'Unione Terre di Castelli, le scuole secondarie di primo e secondo grado di Vignola<sup>7</sup>, e due istituzioni scelte per le loro specificità: il Centro Clinico per la Prima Infanzia dell'Azienda USL di Bologna che è stato di importantissimo supporto per verificare il percorso che stavamo facendo attraverso una lettura anche di approccio psicologico, trattandosi di un qualcosa di completamente nuovo e di cui non si potevano immaginare le conseguenze sui bambini e sui ragazzi; e l'Istituto Minguzzi della Provincia di Bologna che ci ha aiutato a costruire, passo dopo passo, una documentazione di taglio pedagogico in grado di descrivere l'esperienza vissuta sia per valutarne i risultati sia per offrire un'adeguata restituzione alle famiglie dei bambini e dei ragazzi coinvolti<sup>8</sup>.

La presenza delle diverse istituzioni in questo caso non è stata solo formale<sup>9</sup>, si è trattata di una partecipazione attiva attraverso la costituzione di un tavolo di lavoro multiprofessionale composto da educatrici, insegnanti, pedagogisti, psicologi ed amministratori che hanno offerto le loro diverse esperienze e competenze, in modo costruttivo, sempre con grande rispetto reciproco e pari dignità professionale. Un team di questo tipo ha offerto un quadro di competenze ampio in grado di decifrare ed elaborare quel che accadeva nella sua globalità. Nonostante le difficoltà, soprattutto sul piano della condivisione e delle aspettative, il confronto si è via via trasformato in qualcosa di urgente e stimolante, una sorta di necessità che ha fatto superare in brevissimo tempo gli ostacoli presentati dai linguaggi professionali diversi, ma anche dalla differente idea di bambino e di ragazzo che ognuno aveva dalla propria visione professionale. Questo tavolo di lavoro è stato coordinato dal pedagogo dell'Unione Terre di Castelli a livello istituzionale e riconosciuto ufficialmente da una sorta di protocollo d'intesa tra i diversi Enti dove si sono individuati gli apporti specifici di ognuno.

Come verrà spiegato in modo più dettagliato nel paragrafo successivo questo tavolo ha avuto un ruolo fondamentale in quanto luogo di elaborazione del progetto ma anche di verifica sistematica e di successiva rielaborazione del percorso in atto. Attraverso questo tavolo si sono condivise le modalità e gli strumenti di osservazione, tenendo conto della necessità di modificare le proprie tecniche a seconda del soggetto osservato: una cosa è infatti osservare alcuni ragazzi non stando in situazione, altro è trovarsi ad osservare bambini che prima o poi richiedono la tua attenzione e diventa praticamente impossibile non relazionarsi con loro. Il tavolo di lavoro ha quindi condiviso di mantenere un'osservazione "discreta", dove anche la relazione ragazzo-bambino potesse rimanere tutelata da sguardi invadenti. La stessa discrezione è stata adottata anche rispetto alla documentazione nonostante la presenza di una "corposa" videocamera professionale e di macchine fotografiche. Prima di ogni incontro tra bambini e ragazzi il gruppo di lavoro si è trovato per preparare nel dettaglio il setting, dalla disposizione dei materiali alla postazione di osservazione di ogni adulto: psicologo o pedagogo, insegnante o educatore, aveva il compito di disporsi in alcuni angoli strategici del nido per osservare i comportamenti dei bambini e dei ragazzi. Come si vedrà meglio in seguito il progetto ha previsto momenti di incontro tra bambini e ragazzi, ma anche momenti di attività solo tra ragazzi presso le loro scuole e con i loro compagni, e momenti ludici solo tra bambini al nido. I dati raccolti da queste attività, non solo tramite le osservazioni ma anche dalle conversazioni tra bambini e tra ragazzi, arrivavano al tavolo di lavoro dove venivano presentati ed elaborati da tutti i partecipanti. Ciò

<sup>7</sup> Scuola secondaria di primo grado "Ludovico Muratori" e scuola secondaria di secondo grado Istituto d'agricoltura "Spallanzani". Dal secondo anno in poi si sono aggiunti la scuola dell'infanzia "Mago di Oz" e la scuola primaria "Calvino", completando la presenza di tutti i gradi scolastici presenti nel territorio.

<sup>8</sup> Il secondo anno si è aggiunta anche l'ASP "I portici" di Vignola con i suoi adulti diversamente abili.

<sup>9</sup> Regione Emilia-Romagna e Cassa di Risparmio di Vignola hanno creduto nel progetto e hanno consentito la sua prosecuzione negli anni seguenti contribuendo finanziariamente.

ha permesso di costruire un percorso flessibile, attento alle risposte ed ai comportamenti dei bambini e dei ragazzi, un percorso modificabile e modificato passo dopo passo, costruito realmente insieme a tutti i partecipanti. La presenza di più competenze ha permesso inoltre di evitare o comunque limitare eventuali errori, grazie alla possibilità di analizzare i dati da diversi punti di vista.

Si può sostenere che questo progetto ha affrontato positivamente il tema dell'incomunicabilità tra le istituzioni, della chiusura spesso presente tra le diverse agenzie educative e formative presenti in un territorio. Questa esperienza ha dimostrato che, con l'impegno e la motivazione di tutte le parti in gioco, si può lavorare concretamente in rete ed in modo proficuo e che il risultato non è solo la somma delle parti.

### ***I come "Intergenerazionalità":***

ciò che è veramente nuovo in questo progetto è l'incontro tra bambini e ragazzi. Durante l'intero anno scolastico, da ottobre fino ad aprile, il progetto ha messo in moto un ampio scambio tra generazioni, uno scambio di emozioni ma anche di competenze, abilità e di saperi, uno scambio proficuo per entrambi dove ognuno, a suo modo, si è portato a casa qualcosa di importante. Nelle sue fasi iniziali il progetto ha visto l'impegno del solo gruppo dei tutor che ha incontrato i bambini al nido per quattro volte, imparando a conoscerli e a farsi "accettare" da loro. In seguito però i tutor sono stati affiancati dai loro compagni di classe per realizzare oggetti, pezzi musicali, drammatizzazioni ed altro utile alla realizzazione dei tre laboratori che hanno visto nuovamente bambini e ragazzi insieme presso il nido. In questa fase il numero dei partecipanti si è moltiplicato in quanto sono entrate le intere classi di cui facevano parte i tutor. Questo momento del progetto è particolarmente significativo perché è la fase dove il progetto dal Nido entra nelle diverse scuole e, grazie all'impegno dei docenti delle diverse materie curriculari, entra a far parte a pieno titolo della programmazione scolastica dando importanza all'esperienza e all'impegno dei ragazzi tutor, tra i quali, come vedremo in seguito, numerosi stranieri anche di recente immigrazione. Questo incontro generazionale ha fatto emergere la "naturalità" dell'instaurarsi della relazione tra bambini e ragazzi, le modalità che le ragazze ma anche i ragazzi sono riusciti ad attivare per avviare un legame con i bambini, i quali, senza alcun pregiudizio si sono dimostrati da subito disponibili. Fatto assolutamente non scontato se si pensa che alcuni di loro avevano avuto fino a pochi mesi prima relazioni significative solo con la propria famiglia. I tutor non hanno avuto bisogno di suggerimenti o di indicazioni particolari da parte dei loro docenti, il tutto è avvenuto con molta semplicità e spontaneità: l'attesa, gli sguardi, ma soprattutto i silenzi usati da questi ragazzi hanno caratterizzato inizialmente questi incontri, dimostrandosi elementi efficaci per una nuova relazione intergenerazionale, gli ingredienti giusti scelti autonomamente dai ragazzi per farsi accettare da un mondo non troppo lontano da loro ma ormai già diventato sconosciuto.

I docenti hanno dichiarato più volte come il percorso fatto dai loro studenti ha dato modo anche di affrontare seriamente il problema della motivazione scolastica, molto sentito nelle scuole secondarie<sup>10</sup>. I tutor ma anche i loro compagni, avendo ben presente che il loro lavoro era questa volta destinato a qualcuno di reale, cioè il bambino, si sono impegnati con entusiasmo, dimostrando un'attenzione verso l'altro inaspettata. Nel preparare i loro prodotti si sono posti domande nuove, ad esempio sulle competenze del fruitore: cosa capirà di ciò che gli racconto o che gli canto? Quale registro linguistico gli è più comprensibile? Domande che hanno

---

<sup>10</sup> Queste affermazioni sono state raccolte anche nelle esperienze degli anni successivi, consolidando le ipotesi iniziali.

attivato uno studio particolarmente attento alle differenze dell'altro. Grazie a questi passaggi i ragazzi hanno avuto modo di toccare con mano la loro maturazione personale; diventando responsabili dei bambini, in un contesto istituzionalmente riconosciuto, hanno preso consapevolezza del loro percorso evolutivo.

Lo scambio generazionale offerto da questo progetto ha dato la possibilità ai docenti e a tutti i professionisti partecipanti di riflettere in modo diverso sulla continuità verticale, sulla continuità curricolare tra i diversi ordini scolastici, partendo già da quello pre-scolastico. Per le educatrici ed i docenti è stata l'occasione di vedere concretamente un percorso educativo e formativo unico, con i protagonisti di diverse età contemporaneamente presenti. A detta dei docenti è "come avere di fronte rappresentato il senso del loro lavoro: chi sono prima questi studenti e che cosa saranno dopo essere stati con loro". Per certi aspetti si tratta anche per questi docenti di una presa di coscienza dell'importanza del lavoro svolto e da svolgere e dunque la necessità, e forse anche il dovere, di avere una visione più globale della propria azione formativa.

### ***I come "Interculturalità":***

prima che il progetto prendesse avvio c'è stata una sorta di prova effettuata in piccola scala con un gruppo ristretto di tutor di soli ragazzi stranieri da poco in Italia, in effetti il progetto nasce proprio come una proposta che, attraverso le potenzialità del nido, potesse favorire l'integrazione dei ragazzi stranieri, favorendo la loro autostima agendo sulle loro capacità. La riuscita di questa pre-fase ha incoraggiato le ideatrici a realizzare il progetto come qui viene presentato, coinvolgendo un'intera sezione di Nido ma questa volta con un gruppo di tutor misto, permettendo ai tutor stranieri di fare un'esperienza dove potessero mettere in atto le loro competenze e dove si sentissero di giocare un po' più alla pari con i loro nuovi compagni italiani. L'integrazione viene qui realizzata attraverso la relazione con i bambini dove, come i loro compagni italiani, i ragazzi stranieri hanno dovuto attivare strategie di avvicinamento adeguate ai bambini, privilegiando soprattutto la comunicazione non verbale dunque lo sguardo e la postura. Ciò ha ridotto lo svantaggio dovuto alla scarsa competenza linguistica in italiano e ha permesso ai ragazzi stranieri di costruire con successo una relazione empatica immediata con i bambini, a volte in misura più efficace dei loro compagni italiani. La relazione che passa tra un bambino ed un adulto è soprattutto sul piano emotivo, i bambini sono in grado di risvegliare i vissuti personali dell'adulto e nel percorso sviluppato nel progetto si è tenuto conto da subito come le emozioni vissute dai bambini nuovi in una sezione di nido potevano scatenare sentimenti simili in ragazzi appena arrivati nel nostro paese. Il trovarsi per la prima volta da soli in una situazione nuova è un qualcosa che accomuna piccoli e ragazzi stranieri, se i primi affrontano questa difficile esperienza al nido trovandosi di fronte a nuove vicende quotidiane senza l'aiuto e la comprensione della madre, allo stesso tempo anche i ragazzi stranieri si trovano in una situazione completamente diversa, senza che ci sia qualcuno realmente in grado di comprenderli e non avendo, allo stesso tempo, la possibilità di fare affidamento su qualcuno di familiare. Come i bambini, anche i ragazzi stranieri devono imparare rapidamente a conoscere le regole di un nuovo contesto, spesso regole implicite che richiedono tempo per essere realmente comprese da chi, fino a quel momento, ha fatto riferimento a modelli educativi e di comportamento differenti, per il bambini all'interno del proprio contesto familiare, per i ragazzi stranieri all'interno del proprio contesto culturale di origine. Se al Nido il bambino trova un'educatrice professionalmente preparata ad accogliere le sue ansie e le sue paure, il ragazzo straniero non sempre trova un contesto attento ai suoi sentimenti, trova a volte insegnanti e compagni accoglienti,

ma più spesso trova un ambiente quasi interamente occupato sulle materie di studio, che guarda il ragazzo soprattutto da quel profilo e non riesce a vederlo nella sua globalità. Non sempre dunque per questi ragazzi integrarsi a scuola è facile, spesso passa molto tempo prima che qualcuno si interessi a loro in modo non parziale. Questi sentimenti sono emersi ripetutamente tra i ragazzi stranieri tutor grazie al “Cerchio di narrazione”<sup>11</sup>, una modalità di reciproco ascolto dove i tutor vengono invitati a raccontare la loro esperienza con i bambini. Come si leggerà in seguito sono emersi momenti anche difficili della loro vita da migranti, quando si sono trovati per la prima volta in classe in Italia, soli, senza capire una parola o quando per la prima volta un coetaneo ha cominciato a porgli attenzione. A seguito di ogni incontro con i bambini i tutor hanno partecipato a questi momenti di narrazione dietro la guida dell’insegnante Maria Rita Quattrini<sup>12</sup> che li invitava a narrarsi su temi personali come “Quando qualcuno si è preso cura di me”, “La prima volta che mi sono trovato in una situazione nuova” ed altri. Se da una parte l’intento è stato quello di far emergere attraverso questi temi l’esperienza vissuta con i bambini, dall’altra si è innescato, soprattutto nei ragazzi stranieri, la voglia di parlare dei loro forti vissuti emotivi legati all’esperienza migratoria. Oltre a rappresentare un eccezionale feed-back per verificare di volta in volta ciò che provoca il percorso progettuale offrendo l’opportunità di fare deviazioni alle ipotesi iniziali, il laboratorio di narrazione è un momento molto intenso che permette ai ragazzi “di costruire il racconto della propria esistenza, esprimendo e dando forma ai propri desideri e speranze. Inoltre, attraverso l’ascolto empatico, i ragazzi hanno la possibilità di confrontare le proprie esperienze in un atteggiamento di accoglienza e di apertura al dialogo. La comunicazione, l’ascolto e il rispetto delle storie scambiate sono alcuni elementi che contribuiscono a creare un clima di vicinanza e di solidarietà, fondamenti dell’educazione interculturale. Alla base di questa metodologia c’è la convinzione che “il rispetto reciproco si costruisce attraverso prassi educative che contribuiscono a far apparire ogni alunno, agli occhi degli altri, come un individuo con una storia e una personalità”<sup>13</sup>. Emergono qui racconti molto toccanti da parte dei ragazzi stranieri, sul loro primo impatto nella classe italiana, sulla difficoltà del non riuscire a comunicare i propri sentimenti, sui primi vissuti di emarginazione ma anche sui primi momenti di accoglienza.

Le potenzialità interculturali del progetto non si esauriscono sul piano dell’accoglienza empatica e sulla valorizzazione delle potenzialità personali, si individuano anche su un altro piano, quello della valorizzazione della propria cultura d’origine che può essere tradotto anche come quello della “valorizzazione delle proprie conoscenze residuali”.

Uno dei momenti più interessanti dell’intero percorso è stato quello della giornata del “prendersi cura”, dove i tutor sono rimasti con i bambini fino al momento del loro addormentamento. Proprio in quest’ultima delicatissima routine i tutor hanno preparato una ninna-nanna della loro infanzia, e l’hanno cantata ai bambini in lingua originale. Ma se tutto si esaurisse qui si tratterebbe di un’operazione molto riduttiva che invece prende corpo grazie all’intervento di tutti i compagni dei tutor stranieri i quali, come già detto precedentemente, hanno preparato le storie da raccontare ai bambini attraverso la collaborazione di tutta la classe. Ciò valorizza fortemente il compito fatto dai tutor, soprattutto quelli stranieri, che si trovano

---

<sup>11</sup> Franco Lorenzoni e Maria Teresa Goldoni, *Così liberi mai - La proposta del cerchio narrativo nella scuola come scoperta del sé e come apertura agli altri, 5 anni di sperimentazione a Modena*, EraNuova, 2002.

<sup>12</sup> Maria Rita Quattrini è docente presso la scuola secondaria di primo grado “Ludovico Muratori” di Vignola e si è specializzata sulla conduzione dei “Cerchi di narrazione” con Franco Lorenzoni.

<sup>13</sup> Maria Rita Quattrini, dal progetto.

ad essere i protagonisti e i referenti del progetto per l'intera classe. Questo lavoro in parallelo, voluto dall'équipe del progetto, fa sì che le attività effettuate con il nido e per il nido rientrino nei percorsi formativi degli studenti, dando dignità curricolare ad un evento che a tutt'oggi ruota intorno al "fanalino di coda" della formazione: il nido.

### **Il percorso:**

per orientarsi in questo complesso percorso diventa necessario descriverlo sinteticamente nelle sue parti più importanti definendo una sorta di scheletro su cui poggiare l'intera esperienza.

Il percorso iniziale: un gruppo di ragazzi italiani e stranieri, anche da poco tempo in Italia, delle scuole secondarie di primo e secondo grado, detti tutor, vengono scelti per incontrare una decina di volte i bambini di una sezione del nido con il compito di diventare, in quei momenti, i loro referenti temporanei. La scelta dei tutor è su base semi-volontaria, nel senso che è importante che nei ragazzi che svolgeranno un incarico così delicato e di una certa responsabilità sia presente una forte motivazione, è necessario però anche individuare tra i tutor quei ragazzi che da tale esperienza possono trarre maggiore vantaggio, ad esempio quelli con più difficoltà ad inserirsi nella classe o con particolari interessi verso l'infanzia. Si tratta dunque da parte dei docenti di costituire un gruppo equilibrato per risorse e necessità.

Questa decina di incontri rappresentano tre fasi ben distinte: la prima fase di "avvicinamento" costituita da tre mattine, di circa due ore l'una, dove i bambini ed i tutor cominciano a conoscersi. Si potrebbe dire che in questa fase è come se si scegliessero in base alle loro preferenze, soprattutto da parte dei bambini, sono quest'ultimi infatti che dalla nostra esperienza si dimostrano più determinati. Il tutto avviene con molta naturalezza senza nessun condizionamento da parte degli adulti, solo laddove ci siano evidenti difficoltà diventa fondamentale la presenza dell'educatrice per cercare di facilitare la relazione. In questa fase è importante la preparazione del setting, la scelta del materiale e delle attività da svolgere, privilegiando chiaramente quelle del fare. Si tratta infatti di preparare attività ludiche libere, non strutturate, dove bambini e ragazzi possano, attraverso il gioco, cominciare a conoscersi. In questa fase viene posta anche una forte attenzione alla scelta della disposizione discreta degli adulti. Questa fase si conclude con un cerchio di narrazione dove vengono coinvolti i tutor sul tema "quella volta in cui mi sono trovato in una situazione nuova".

La seconda fase, chiamata "del prendersi cura" è costituita invece da un unico momento ma particolarmente delicato e significativo. I tutor rimangono per un'intera mattinata al nido, occupandosi del "loro" bambino, dal momento che a quel punto la relazione tra bambino e tutor è diventata più significativa. In questo caso non si tratta dunque di giocare insieme, ma di aiutare i bambini a svolgere le loro routine quotidiane: aiutarli durante il cambio, durante il pasto e accompagnandoli al sonno pomeridiano. In questa fase del percorso ai tutor viene richiesto un ruolo più responsabile, un atteggiamento più consapevole. Per questo motivo questa fase, a differenza della precedente, richiede una certa preparazione, ad esempio vengono scelti dai ragazzi racconti adatti ai bambini per tranquillizzarli durante l'addormentamento, sia in lingua originale sia tradotti in italiano sempre dai tutor. In questa fase cominciano ad essere coinvolti anche i compagni di classe dei tutor. Dopo l'intera mattinata svolta al nido i tutor vengono coinvolti nel secondo cerchio di narrazione sul tema "quando qualcuno si è preso cura di me".

La terza fase è quella delle “competenze” che si sviluppa su tre momenti laboratoriali dove i bambini ed i ragazzi, attraverso attività ludiche strutturate e guidate dagli stessi tutor, si confrontano e si sostengono reciprocamente in tre mattinate. Più delle precedenti fasi questa richiede una preparazione molto puntuale attenta anche al dettaglio, ed il coinvolgimento sostanzioso delle classi dei tutor. Il laboratorio al nido richiede un setting e una conduzione che non può essere improvvisata, altrimenti il rischio è che i bambini si annoino o che si distraggano minando la motivazione e il lavoro dei ragazzi e frustrando le loro intenzioni. In questa fase il lavoro dell'équipe è particolarmente importante, spetta ai docenti interessati al progetto saper coinvolgere la classe valorizzando l'esperienza, e ciò è possibile solo a certe condizioni: la prima è quella di sapere cosa realmente i ragazzi possono fare al nido mantenendo alto l'interesse dei bambini, dunque non rischiando attività di profilo troppo basso ma neanche troppo alto, e la seconda dare compiti complessi alla classe che siano adeguati alle loro competenze e in continuità con il loro studi affinché l'attività sia per loro stimolante e utile. Tutto questo richiede una stretta collaborazione tra educatori e docenti, un confronto continuo e serrato tra le diverse professionalità, tra i propri modi di vedere il lavoro dell'altro, soprattutto sotto il profilo educativo.

La preparazione richiede la costruzione di un qualcosa, musicale, letterario, scientifico o altro, che venga poi utilizzato da parte dei ragazzi nel laboratorio con i bambini al nido. Può trattarsi di un qualcosa costruito solo parzialmente e poi completato con i bambini, o di un racconto che viene musicato e drammatizzato davanti ai bambini, oppure un semplice esperimento scientifico che viene riprodotto insieme ai bambini ed altro ancora. Attraverso la metodologia del laboratorio i ragazzi ed i bambini mediano la relazione attraverso il fare, da una parte i ragazzi utilizzano le loro maggiori competenze cognitive per “insegnare” ai bambini e quest'ultimi invece usano le loro capacità relazionali e creative per farsi guidare e rendere l'esperienza piacevole. Per i ragazzi vedere che i bambini apprendono ciò che loro stanno insegnando è estremamente gratificante ed è capace di generare un entusiasmo dilagante anche tra i piccoli.

Anche in questa fase il ruolo dell'adulto è passivo, durante la realizzazione dell'incontro egli si occupa solo di osservare senza farsi coinvolgere nella situazione. Il suo lavoro avviene prima, in condivisione collettiva, come regista e scenografo del contesto da realizzare.

Questa fase si conclude con un cerchio di narrazione sempre con i soli tutor sul tema “il gemello”.

La quarta fase è caratterizzata da un momento ludico molto impegnativo che consiste nella preparazione e realizzazione della festa finale presso il Nido, dove vengono invitati e coinvolti tutte le classi dei tutor, i genitori di tutti i bambini e ragazzi, e tutti gli adulti interessati al progetto: dagli amministratori ai docenti passando per i coordinatori e gli educatori. Si tratta di un momento estremamente importante per più fattori: è il momento in cui i tutor incontrano i bambini insieme ai loro compagni, momento dunque dove emerge il lavoro di responsabilità che hanno svolto durante l'intero anno; ma è anche la prima volta che i compagni dei tutor vedono i bambini per cui hanno lavorato durante l'anno e hanno l'occasione di giocare con loro; è anche il momento dove i genitori vedono concretamente la relazione tra i bambini e i ragazzi.

La preparazione di questo momento merita un approfondimento perché si tratta di un lavoro svolto parallelamente da parte delle scuole e dei nidi, che rappresenta non solo una fase preparatoria ma un vero e proprio proseguimento dell'esperienza all'interno del contesto scolastico ed educativo, attraverso percorsi

didattici effettuati dalle educatrici e dai docenti partiti dalla stessa radice, dai contenuti e dall'esperienza svolta in comune.

Per ottenere questa continuità trasversale di contenuti l'intero progetto ha ruotato intorno ad uno sfondo comune in grado di fare da collante alle diverse attività proposte ma anche di integrarle tra loro, condizionandosi vicendevolmente. Come si vedrà nel prossimo capitolo si è scelto di utilizzare la strategia dello sfondo-integratore in quanto permette di rilanciare, all'interno di un contenitore/contenuto comune, le attività previste modificandole a seconda di ciò che hanno suggerito le attività svolte da altri, tutto questo senza perdersi, ma rimanendo fortemente collegati al tema condiviso da tutti. Le classi dei tutor cominciano ad essere coinvolte nel progetto praticamente già dalla seconda fase, si tratta di attività all'interno delle materie dei docenti che hanno deciso di aderire al progetto. L'esperienza di questi anni ci ha insegnato che tali attività non devono essere scollegate con il programma annuale dei ragazzi, per non farle risultare completamente avulse dal percorso scolastico, con il rischio che non venga data loro la necessaria importanza. Oggi il progetto vede il coinvolgimento del docente d'italiano, come quello di musica, artistica, scienze, tecnologia, di tecnica agraria e chimica.

Durante la quarta fase, non necessariamente di seguito alla festa, i tutor vengono coinvolti in un altro cerchio di narrazione dove il tema è "il volo".

Rimane una fase conclusiva che completa l'intero progetto e che non ha finalità didattiche come quelle precedenti ma si pone come una sorta di chiusura di un cerchio, ed è quella dove i bambini, accompagnati dai loro tutor, naturalmente sempre con la presenza delle educatrici, vanno a trovare i compagni a scuola/e. È un'azione simbolica significativa molto apprezzata soprattutto dai ragazzi che prima ricevono i bambini presso la propria classe e poi insieme a tutte le classi coinvolte si ritrovano in un luogo per giocare un'ultima volta con i bambini. Nella nostra esperienza il luogo più adatto per quest'ultimo evento è stata la palestra della scuola, sia perché sufficientemente capiente per ospitare tutti, sia perché ha permesso ai bambini ed i ragazzi di muoversi liberamente e di organizzare piccole attività ludico-motorie.

### ***Orientarsi nel testo:***

il testo è stato diviso in due parti, la prima riguarda la metodologia utilizzata e la seconda la descrizione delle fasi più importanti del percorso.

Nella metodologia vengono fatti alcuni approfondimenti su aspetti che nel progetto sono risultati fondamentali: le modalità con cui è stata svolta la ricerca-azione, l'importanza che ha assunto la documentazione durante l'intero percorso, l'inter-osservazione a più mani e da diversi punti di vista, il cerchio di narrazione che si è dimostrato anche un efficace strumento di verifica in itinere, e il tema della costruzione di una rete interdisciplinare e soprattutto interistituzionale.

Nella seconda parte invece sono analizzate, in modo particolarmente approfondito e sotto profili diversi, la fase iniziale dell'accoglienza tradotta nell'incontro tra generazioni, quella del prendersi cura su un piano caratterizzato dall'interculturalità, quella della competenza come strumento di relazione fra soggetti diversi ed infine il tema della continuità tra i differenti gradi formativi attraverso l'esperienza diretta delle educatrici e docenti che hanno partecipato attivamente al progetto. Ogni fase vede un approfondimento tematico che introduce la documentazione vera e propria svolta durante il progetto, riportata dalle protagoniste

che lo hanno effettivamente vissuto. Questa scelta vuole cercare di trasmettere l'esperienza, con tutte le sue potenzialità ma anche perplessità spesso incontrate durante il percorso, si vedranno infatti non solo una selezione delle osservazioni effettuate dalle diverse professionalità presenti, ma anche lo sforzo di rielaborarle insieme per produrre modifiche al percorso, che siano veramente attente alle esigenze sia dei piccoli sia dei ragazzi. Ciò che emerge immediatamente è la ricerca costante di una reale condivisione, attraverso un confronto costante e proficuo delle differenti fasi progettuali, con osservazioni e riflessioni personali, sistematicamente condivise da tutto il gruppo di lavoro per trovare, insieme, delle riflessioni congiunte che approdassero anche ad una eventuale rivisitazione di queste stesse fasi. Un esempio rilevante sono le elaborazioni successive ai cerchi di narrazione che sono state utilissime per guardare il percorso con lo sguardo dei ragazzi, per svolgere dunque l'esperienza con e non "su" di loro.

## 2.2 Da che parte andare: il valore della ricerca-azione

Come abbiamo già avuto modo di dire l'esperienza che questo libro riporta è stata da subito considerata come un qualcosa di assolutamente sperimentale, in quanto nuova senza nessuna traccia o riferimento letterario a cui aderire. Se da una parte ciò ha prodotto entusiasmo e grande curiosità dall'altro ha trasmesso molta incertezza e per certi aspetti anche timori, riguardo ai diretti partecipanti, bambini e ragazzi, ma anche genitori. Si trattava di paure mai realmente esplicitate dai partecipanti, ma molto presenti durante i primi incontri di preparazione, paure legittime, che nascono da quella assunzione di responsabilità di chi vede il proprio lavoro educativo e formativo come un importante impegno verso la società. Queste incertezze iniziali hanno richiesto uno sforzo da parte del team per definire con chiarezza le metodologie da utilizzare per la realizzazione del percorso, e la prima scelta è stata verso la ricerca-azione, verso una metodologia che, se ben interpretata, richiede che tutti i partecipanti, adulti, adolescenti e bambini, siano apprendenti ma anche insegnanti, dunque protagonisti del processo di acquisizione del sapere. Inoltre è un metodo flessibile che permette di modificare il percorso in itinere a seconda delle risposte dei partecipanti, ma proprio per questo richiede anche inter-osservazioni e documentazioni sistematiche. La ricerca-azione per certi aspetti obbliga a una forte attenzione ai processi comunicativi e al lavoro collettivo e, dal momento che una delle novità del progetto è proprio quella di mettere in relazione professionalità diverse, ciò può aiutare a superare la separazione molto presente a livello scolastico tra ambito educativo ed applicativo e tra ambito pedagogico e psicologico.

Se si prova ad entrare più nel dettaglio delle caratteristiche della ricerca-azione, si scopre che non solo essa rappresenta la modalità più adeguata per questo progetto ma forse l'unica veramente possibile se si vogliono modificare delle prassi consolidate e renderle più efficaci nel campo educativo e formativo.

Intanto molti studiosi affermano che la ricerca-azione è una modalità di lavoro che collega teoria e prassi quotidiana, si pone nell'ottica di rivedere i modi e le idee relative al proprio agire professionale quotidiano per migliorare e per approfondire le proprie conoscenze nel campo educativo e formativo<sup>14</sup>. Ma la definizione attualmente più diffusa grazie alla sintesi di Carmel Mary Coonan facilmente reperibile sul web e più vicina alle finalità del nostro progetto, appare la seguente: "la ricerca-azione è una forma di indagine auto-riflessiva

---

<sup>14</sup> Scurati C. e Zaniello G.,(a cura di), *La ricerca-azione: contributi per lo sviluppo educativo*, Tecnodid, Napoli 1993.

intrapresa dai partecipanti in situazioni sociali per migliorare la razionalità e giustizia delle loro prassi sociali ed educative come anche la loro comprensione di queste prassi e delle situazioni dove si svolgono tali prassi. Questi partecipanti possono essere insegnanti, studenti” e noi aggiungiamo bambini, educatori, psicologi e pedagogisti, “e il processo è più potente se intrapreso in maniera collaborativa”.<sup>15</sup> Dunque si tratta di un metodo che impone un lavoro di riflessione sulle proprie prassi e induce a sperimentare per trovare soluzioni nuove, ciò vuol anche dire che la ricerca-azione parte da una sorta di insoddisfazione iniziale, da una spinta a voler fare meglio perché ciò che c’è non convince del tutto, come diceva Aldo Capitini<sup>16</sup> la finalità ultima dell’educazione è il miglioramento perché la spinta ad apprendere deve emergere da una insoddisfazione profonda dello status quo. Del resto, già i tentativi negli anni quaranta di Kurt Lewin di utilizzare la ricerca-azione per risolvere le conflittualità sociali nella relazione tra le comunità etniche minoritarie negli Stati Uniti, è un aspetto che vede la ricerca-azione come un qualcosa di tutt’altro che sterile, con una sua realizzazione concreta nella realtà sociale.<sup>17</sup> Tutto ciò incontra pienamente la scelta di tale metodo per il nostro progetto, dal momento che ci troviamo in un contesto dove la spinta a percorrere una strada nuova nasce dall’insoddisfazione di una insegnante di L2 e del livello di integrazione dei suoi alunni stranieri, un’insoddisfazione condivisa da alcune sue colleghe di altre materie che, nonostante gli sforzi, vedono a volte l’inadeguatezza delle proprie prassi formative di fronte ad insuccessi scolastici in aumento. Uno degli aspetti che ha unito i partecipanti al gruppo di lavoro è stato questo sentimento di disagio, ormai diffuso, nel vedere che le prassi educative quotidianamente adottate risultano sempre meno efficaci, soprattutto riguardo ai temi dell’incontro e dell’ascolto dell’altro. Il progetto offriva dunque l’occasione di rivisitare una parte della propria professionalità, diventando per tutti evidente che la partecipazione avrebbe richiesto un impegno ed una riflessione comune, per capire se il percorso era in grado di favorire realmente le relazioni interpersonali tra studenti. Ma l’idea nasce anche dalla frustrazione di chi, educando al nido, vede ignorate le potenzialità di questo contesto educativo, le possibilità che esso può offrire nell’anticipare scelte educative che possono contribuire a cambiare la realtà sociale di questi futuri ragazzi. Per il nostro progetto dunque la scelta della ricerca-azione avviene nella sua visione più radicale, cioè come “strumento per avviare cambiamenti educativi fondamentali dal basso... I fattori di tale visione vedono la scuola come una comunità di ricercatori con il compito, attraverso la ricerca-azione, di interrogarsi su lo status quo, di mettere in discussione valori e comportamenti che sono tacitamente accettati e impliciti nelle strutture esistenti e nelle scelte fatte nella scuola”<sup>18</sup>. Chi l’ha detto infatti che un progetto così innovativo, che oggi coinvolge tutti i gradi di scuola, non debba considerare il Nido come il contesto privilegiato per essere realizzato?

Uno dei grandi valori della ricerca-azione è che offre la possibilità di esplorare, ma per se stessi, per trovare soluzioni ai propri problemi, per modificare ciò che non funziona dentro al proprio contesto, e, una volta compiuta, offre la consapevolezza di ciò che è successo, di ciò che è cambiato. Ma perché ciò avvenga è necessario conoscerla bene e realizzarla con scrupolo, i miglioramenti al proprio agire professionale sono offerti dalla ricerca-azione solo se si riflette sistematicamente sui tentativi fatti e su ciò che questi hanno prodotto. Una procedura dunque rigorosa, che richiede una riflessione continua e condivisa sulle azioni

<sup>15</sup> Henry e Kemmis, 1985, da Carmel Mary Coonan, Università Cà Foscari, Venezia.

<sup>16</sup> Aldo Capitini, *L’atto di educare*, La Nuova Italia, Firenze, 1951.

<sup>17</sup> Kurt Lewin, *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*, Franco Angeli, 1979.

<sup>18</sup> Ibidem.

svolte ma, allo stesso tempo, non rimane ingabbiata dalla rigidità degli strumenti di raccolta-dati usati dalla ricerca applicata. Nella ricerca-azione le interpretazioni dei partecipanti sono considerate una grande ricchezza per l'elaborazione dei dati e il metodo utilizza conseguentemente strumenti adeguatamente flessibili.

Per capire meglio cosa s'intende per rigore nella ricerca-azione ed avere un quadro specifico delle diverse fasi che la accompagnano molto utile può essere l'analisi curata da Graziella Pozzo e Liliana Zappi.<sup>19</sup> La procedura più importante è la raccolta di dati sul campo, nel nostro caso la raccolta dei comportamenti dei bambini e dei ragazzi tutor attraverso l'osservazione. Nel progetto l'osservazione avveniva contemporaneamente da parte di più figure professionali adeguatamente predisposte nell'ambiente, come abbiamo avuto modo di dire, in modo discreto ma in situazione, risultava infatti più naturale assecondare l'eventuale richiesta di interazione da parte di un bambino verso un osservatore, mentre il non considerarlo lo portava ad essere più curioso ed insistente modificando il suo atteggiamento. Lo stare in situazione, nelle condizioni date dal contesto, è stata valutata come la modalità meno invadente e di minor disturbo.

La raccolta dei dati dalle osservazioni venivano condivise, elaborate individualmente e poi insieme attraverso riunioni programmate prima e dopo ogni momento d'incontro tra bambini e tutor. Nelle riunioni dopo ogni incontro venivano condivisi, analizzati e valutati i dati raccolti dalle osservazioni, mentre nelle riunioni che precedevano gli incontri venivano preparati accuratamente i dettagli dell'incontro tenendo conto delle valutazioni fatte sui risultati precedenti.

Le osservazioni sono state registrate su moduli molto flessibili concordati all'interno del team, una sorta di semplice diario che permetteva una lettura "calda" da parte di tutti di ciò che era stato visto e vissuto dal singolo. Come richiesto dalla ricerca-azione si è trattato dunque di verificare ciò che avveniva nei processi attivati in un contesto ben preciso e delimitato, per poi analizzare i dati raccolti in modo non quantitativo ma qualitativo, attraverso un'interpretazione collettiva, non lasciata al singolo dunque ma mediata dall'intero gruppo di lavoro.

Ed infatti, come si potrà vedere in seguito, nella documentazione selezionata vengono riportate le riflessioni individuali e collettive degli osservatori in quanto "la modalità di analisi interpretativa è ritenuta migliore per il fine che si prefigge un'insegnante attraverso la ricerca-azione – raggiungere una più penetrante comprensione della situazione nella quale opera e, allo stesso tempo e come conseguenza, crescere professionalmente".<sup>20</sup> Alle osservazioni dei momenti di incontro tra bambini e tutor venivano incrociati anche quelle relative ai cerchi di narrazione sostenuti dai soli tutor, ciò permetteva di mettere a confronto quello che era successo durante gli incontri al nido con i vissuti dei ragazzi. Un feed-back importantissimo che permetteva di capire meglio ciò che stava succedendo anche da un punto di vista più intimo e psicologico e, nello stile della ricerca-azione, di proseguire effettuando accorgimenti in grado di diminuire il disagio o rafforzare l'autostima degli stessi tutor.

Durante l'intero percorso è stato utile l'utilizzo della rete informatica che ha permesso a tutti i componenti di leggere le osservazioni di ognuno prima di ogni incontro in modo che questo fosse interamente dedicato alla comparazione.

---

<sup>19</sup> Pozzo G. e Zappi L., a cura di, "Elliott, Giordan, Scurati. La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi", Bollati Boringhieri, Torino 1993.

<sup>20</sup> Ibidem.

La complessità del progetto ha portato ad una articolazione maggiore del team di lavoro, che in alcuni momenti del percorso ha visto utile dividersi in sotto-unità individuate per temi specifici: una relativa alle attività svolte dai bambini al Nido, una in relazione alle attività parallele dei ragazzi nelle scuole, una specifica agli aspetti psicologici intrecciata con insegnanti ed educatrici, ed una relativa alla documentazione. Nella ricerca-azione la documentazione ha un ruolo determinante, innanzitutto ha il compito di registrare ed elaborare, sia individualmente sia collettivamente, i dati raccolti dall'osservazione, di conservare le riflessioni e valutazioni, di esplicitare il progetto e le sue modifiche alle ipotesi iniziali. Questa documentazione interna è necessaria per poter procedere nel percorso in modo condiviso e collettivo, allo stesso tempo però nella ricerca-azione, in quanto ricerca, è necessaria anche una documentazione verso l'esterno, verso altri fruitori, affinché non rimanga all'interno del proprio contesto, ma sia invece offerta come risorsa per altri che vivono le stesse problematiche: nell'ottica di fare circolare veramente le informazioni e le azioni innovative, come patrimonio di tutti. Per questo motivo ci siamo immediatamente preoccupati di redigere un diario di bordo, una modalità molto in uso nei nidi. Il diario di bordo del bambino è una documentazione fondamentale che offre alla famiglia ma anche allo stesso bambino la possibilità di vedere le sue fasi di crescita. Si tratta di un documento che restituisce al genitore quell'immagine mancante del bambino, soprattutto quando questi frequenta il nido per l'intera giornata. Dunque per le educatrici tenere il diario di bordo dell'intera esperienza è stata un'operazione professionale naturale anche se particolarmente impegnativa vista, da una parte la complessità del progetto e dall'altra la costruzione a più mani dello stesso diario. In effetti, a differenza di ciò che normalmente accade al nido, in questo caso il diario di bordo è stato scritto a più mani e, come si noterà nella documentazione riportata in questo testo, con linguaggi professionali diversi.

Questo diario di bordo ha permesso di riportare, prima di tutto ai genitori ma anche agli amministratori locali, l'esperienza svolta dai bambini e dai ragazzi, in momenti che in alcune occasioni, grazie all'intervento spontaneo di qualche genitore straniero, sono risultati commoventi.

Tutta la documentazione realizzata ha permesso e permette ancora oggi di proseguire il progetto in modo migliorativo, evitando gli errori commessi nelle prime esperienze, e allo stesso tempo ha permesso di effettuare un'elaborazione molto più approfondita come questo stesso testo che ha l'intento di trasmettere l'esperienza a tutti coloro che pensano sia possibile realizzarla nel proprio contesto<sup>21</sup>.

Bisogna inoltre non dimenticare che la linfa vitale di un progetto come questo, è proprio l'intervento e la collaborazione di soggetti con diverse competenze e ruoli professionali, la mediazione tra i diversi modi di interpretare la propria professionalità e la negoziazione tra i diversi stili educativi. Si tratta, almeno all'inizio dell'intero percorso, dell'attività più complessa che può esprimersi in modo costruttivo e positivo solo se a tutti i componenti viene data, da subito, pari dignità. La ricerca-azione è un metodo che aiuta anche su questo versante perché presuppone che il contributo di ogni componente è utile ai fini della raccolta e dell'elaborazione dei dati, e i risultati conseguiti generano cambiamenti ad ogni singolo partecipante.

---

<sup>21</sup> Una sintesi molto utile sulle diverse fasi e sui principali strumenti di osservazione e documentazione della ricerca-azione è il capitolo di John Elliott "La ricerca-azione: un quadro di riferimento per l'autovalutazione nelle scuole" sempre in: Pozzo G. e Zappi L., a cura di, *Elliott, Giordan, Scurati. La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*, Bollati Boringhieri, Torino 1993.



## 3. Strategie in dialogo

### 3.1 Un'esperienza di dialogo interculturale nel mondo della scuola: osservazione diretta di dinamiche tra bambini nella prima infanzia e adolescenti

Samanta Piana<sup>22</sup>, Sandra Impagliazzo<sup>23</sup> e Marilisa Martelli<sup>24</sup>

«L'incontro è servito sia a noi che ai bambini, e anche per gli altri è stato un buon esempio... perché magari uno ha paura di uno straniero perché non lo conosce ancora... magari conoscendosi un po' meglio ci si fida di più l'uno dell'altro, anche tra stranieri e stranieri, creando una tolleranza universale».  
*Francesco, 15 anni, partecipante al Progetto*

Il Progetto "Ancora in viaggio attraverso le emozioni di bambini e ragazzi del mondo" costituisce un esempio di intervento di promozione del benessere e, nello specifico, di promozione di un dialogo interculturale. All'interno di questo Progetto infatti la scuola assume il ruolo di "mediatrice culturale", offrendo ai bambini e ai ragazzi coinvolti nell'esperienza uno spazio di incontro, confronto e dialogo sulle reciproche differenze culturali.

Il lavoro di rete<sup>25</sup> qui rappresentato dalla collaborazione tra diverse figure professionali, punto di forza del Progetto stesso, è fortemente sollecitato dalla psicologia di comunità, che lo considera un paradigma di intervento estremamente efficace. Al tempo stesso, la psicologia di comunità sottolinea l'importanza e l'efficacia di interventi di prevenzione, altrimenti definiti "di promozione del benessere". In generale, gli interventi di promozione del benessere contribuiscono all'acquisizione, da parte dei soggetti coinvolti, di consapevolezza rispetto alle risorse di cui dispongono e consentono perciò di sviluppare un maggior senso di autoefficacia percepita<sup>26</sup>. La consapevolezza rispetto alle proprie competenze e risorse, inoltre, migliora la capacità di adottare strategie di coping adeguate, rendendo le persone e, dunque, la comunità stessa, più competenti. Rappaport definisce empowerment quel processo attraverso il quale le persone, divenute consapevoli delle proprie emozioni e risorse, sono più capaci di controllare attivamente la propria vita<sup>27</sup>. L'ampia letteratura sugli interventi di psicologia di comunità conferma la possibilità di realizzare interventi di promozione del benessere anche in contesti scolastici.

Nel progetto "Ancora in viaggio attraverso le emozioni di bambini e ragazzi del mondo" i ragazzi stranieri coinvolti sono stati selezionati sulla base di due criteri fondamentali: la loro spiccata motivazione a

<sup>22</sup> Psicologa del Centro Clinico per la Prima Infanzia AUSL di Bologna.

<sup>23</sup> Psicoterapeuta familiare del Centro Clinico per la Prima Infanzia AUSL di Bologna.

<sup>24</sup> Direttore dell'Area Dipartimentale dell'Infanzia e dell'Adolescenza, Dipartimento di Salute Mentale, AUSL di Bologna.

<sup>25</sup> Il Progetto nasce e si sviluppa mediante la collaborazione di un gruppo multidisciplinare che vede al suo interno anche la presenza di una psicologa e una psicoterapeuta dell'équipe del Centro Clinico per la Prima Infanzia, Unità Operativa di Neuropsichiatria Infantile dell'Azienda USL di Bologna.

<sup>26</sup> Bandura A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behaviour Change. *Psychological Review*, 84, pp 191-215.

<sup>27</sup> Rappaport J. (1977). *Community Psychology. Values, Research and Action*. Rinehart & Winston, New York.

partecipare alle attività proposte e, inoltre, la loro disponibilità a confrontarsi sulle diversità culturali. Per quel che riguarda i ragazzi di nazionalità italiana, essi sono stati selezionati a partire dal loro interesse a partecipare, e, in alcuni casi, anche sulla base del rapporto di amicizia con alcuni ragazzi stranieri coinvolti nel Progetto stesso.

Il Progetto ha offerto ai ragazzi e ai bambini la possibilità di svolgere molteplici attività: laboratori all'interno del Nido d'Infanzia, discussioni di gruppo tra ragazzi e insegnanti, attività svolte dal gruppo dei bambini e dal gruppo dei ragazzi, ciascuno all'interno del proprio contesto scolastico. Nello specifico, i ragazzi hanno realizzato, nel corso delle lezioni di italiano e musica, alcune filastrocche e racconti sulla loro infanzia con riferimenti ai loro Paesi di origine; inoltre, nelle ore di lezione di educazione artistica, i ragazzi hanno realizzato un libro che è poi stato utilizzato nel corso di alcuni incontri con i bambini del Nido che ha permesso di favorirne la relazione.

Le attività e i laboratori proposti ai bambini e ai ragazzi erano caratterizzate da un particolare approccio relazionale, secondo cui ad ogni ragazzo (tutor) veniva affidato un bambino e tale abbinamento veniva mantenuto per tutta la durata del Progetto.

Le osservazioni effettuate nel corso delle attività e gli incontri di discussione con tutte le figure professionali coinvolte nel Progetto, hanno permesso di verificare le specifiche modalità e competenze relazionali dei bambini e dei ragazzi, come pure di valutare l'eventuale efficacia dell'intervento.

Dalle osservazioni svolte è emersa l'elevata motivazione sia dei ragazzi sia dei bambini nei confronti delle attività e della modalità di interazione proposte: in tal senso, infatti, la presenza di un ragazzo, tutor di riferimento, per ogni bambino ha contribuito allo sviluppo di relazioni privilegiate e, gradualmente, alla nascita e al consolidarsi di buoni rapporti di fiducia. Oltre a ciò, la continuità delle osservazioni svolte nel corso dell'intero Progetto ha consentito di assistere alla nascita e al consolidarsi di un buon rapporto di fiducia tra i bambini e i ragazzi, tale da consentire ai bambini di affidarsi al "proprio tutor" anche in momenti delicati come quello del pranzo e della "nanna". Nello specifico è emerso che alcuni bambini hanno sviluppato un rapporto privilegiato con il "proprio tutor" già dai primi incontri, e ciò anche grazie alla capacità dei ragazzi di offrire ai bambini stimoli e risposte adeguati ai loro interessi e alle loro capacità.

In secondo luogo, l'instaurarsi di positive interazioni di gioco ha permesso ai bambini di "avvicinarsi" e conoscere le diversità culturali caratteristiche dei loro tutor, come il colore della pelle ("la pelle scura"), un certo tipo di abbigliamento ("il velo") o, ancora, un diverso tipo di pettinatura ("le treccine"), elementi culturali verso cui i bambini hanno dimostrato interesse e curiosità. Al tempo stesso, la possibilità che si instaurassero relazioni privilegiate tra bambini e ragazzi ha permesso a questi ultimi di vivere la propria differenza culturale come una ricchezza da condividere<sup>28</sup>.

Relativamente alle attività svolte, educatrici e insegnanti avevano il ruolo di "introduzione ai lavori" e di "supporto" nelle situazioni di crisi. La presenza costante dell'"adulto sullo sfondo" ha permesso ai ragazzi di confrontarsi con le proprie competenze; ciò sembra essere in accordo con l'orientamento della psicologia dello sviluppo secondo cui l'obiettivo primo dell'educazione consiste proprio nel permettere al bambino, e ancora al ragazzo, di diventare autonomo e di non dipendere più dall'autorità dell'adulto. Con altre parole Winnicott afferma: "Il favore più grande che i genitori possano fare ad un adolescente è sopravvivere",

<sup>28</sup> A questo proposito infatti un ragazzo ha raccontato: «Simone subito si è messo a giocare con la mia pelle, mi toccava la pelle e mi è venuta in mente mia cugina che, quando io avevo 8 anni, mi prendeva in giro per il colore della pelle. Ma Simone no!».

sottolineando come il compito dell'adulto consista nel cogliere e accogliere la contraddizione insita nel percorso evolutivo, caratterizzato dall'equilibrio precario tra ricerca di autonomia e necessità di dipendenza dall'adulto. In tal senso potremmo affermare che il Progetto ha fornito ai ragazzi e ai bambini una opportunità di crescita nel rispetto del principio evolutivo che consiste, come afferma Jeammet, nello "spingere verso l'autonomia, sapendo contenere senza umiliare"<sup>29</sup>. Oltre a ciò Jeammet suggerisce che "il compito educativo degli adulti è quello di creare le condizioni perché si attivi negli adolescenti la motivazione, di cui poi l'adolescente deve essere principale artefice".

All'interno delle relazioni bambini/ ragazzi/ insegnanti, i ragazzi hanno potuto sperimentare "fatica e gioie" che derivano dal potersi prendere cura di un bambino in una condizione di autonomia rispetto ad un possibile intervento da parte degli insegnanti. A questo proposito, infatti, una ragazza ha raccontato: *"Ho notato che Martina sembrava inizialmente diffidente [...] ma poi, parlando e giocando, ha cominciato a fidarsi di noi che, in coppia, ci occupavamo di lei"*. Un altro ragazzo ha sottolineato: *"Fare il tutor è un po' difficile, perché a volte i bambini si mettono a piangere e io ci resto male"*; un'altra ragazza ancora, forte della sua esperienza personale, ha dichiarato: *"La mia bambina ha pianto molto la prima volta e quando piangeva mi sembrava la mia sorellina, perciò non ero agitata"*. Più in generale, le relazioni triadiche così caratterizzate, ossia dalla presenza "dell'adulto sullo sfondo", hanno consentito a bambini e ragazzi di acquisire una maggiore consapevolezza rispetto alle proprie competenze, processo che la psicologia di comunità definisce appunto di empowerment<sup>30</sup>. In sintesi quindi, sulla base delle osservazioni svolte e dei racconti dei ragazzi, il progetto sembra aver contribuito alla loro crescita personale e di auto-efficacia percepita, attraverso nuove possibilità e modalità di interazione.

L'osservazione diretta ha evidenziato anche una buona capacità dei ragazzi nel mettere in atto strategie di interazione e di intervento adeguate, come consolare i bambini in particolari momenti di difficoltà.

Oltre alle attività sopra indicate, ai ragazzi è stato offerto uno spazio di discussione che ha permesso la condivisione in gruppo di alcune tematiche specifiche contribuendo all'instaurarsi di una coesione di gruppo, tale da permettere ai ragazzi di vivere l'esperienza come un lavoro "di squadra". Tali momenti hanno permesso ai ragazzi di discutere insieme sulle difficoltà incontrate durante le attività con i bambini, come pure delle difficoltà legate al percorso migratorio e di integrazione nel Paese di accoglienza. L'importanza di poter discutere della propria esperienza migratoria risulta evidente anche da alcuni recenti studi, che dimostrano come la trasmissione in senso transgenerazionale di tali vissuti abbia ricadute anche sui bambini piccoli<sup>31</sup>. In generale, rispetto all'esperienza della migrazione i ragazzi hanno espresso forti sentimenti di tristezza, solitudine e disorientamento nella fase di inserimento, come emerge da alcuni dei contributi qui di seguito riportati: *"Ci sono dei momenti in cui mi sono trovata veramente sola, come il giorno in cui ho attraversato il border del Ghana, sentivo il pentimento di aver lasciato il mio Paese."*; *"Quando sono venuta qua, a scuola, non avevo amici né amiche, sempre da sola..."*; *"Ho sofferto tantissimo: pensavo di essere rimasta sola e non sapevo cosa fare"*; *"In luglio sono tornata nel mio Paese; il primo giorno le persone mi guardavano perché sono cambiata, mi sentivo diversa"*; *"Io ero lì e mi comportavo come con i bambini*

<sup>29</sup> Jeammet P. (2002). Réponses à 100 questions sur l'adolescence. Éditions Solar.

<sup>30</sup> Rappaport J. (1981). In Praise of Paradox. A Social Policy of Empowerment over Prevention. American Journal of Community Psychology, 1, pp. 1-25.

<sup>31</sup> Martelli M., Impagliazzo S. (2007). La relazione genitori-bambino nella migrazione. Atti ciclo giornate di studio e seminari di approfondimento: Famiglie Migranti e Stili Genitoriali. Bologna.

*ghanesi ed ero molto interessata a vedere com'è qui: da noi i bambini fino a quattro o cinque anni stanno a casa con la mamma, ma qui i genitori lavorano tutti e due e quindi è tutto diverso*". Da tali riflessioni sembra emergere come i ragazzi stranieri vivano emozioni fortemente contraddittorie relativamente al loro processo migratorio: di arricchimento e di sofferenza al tempo stesso. A questo proposito Marie Rose Moro afferma che "i figli di migranti, per inserirsi nel nuovo mondo senza rinunciare all'universo di origine, devono costruire legami tra i due universi". Questo sforzo di integrazione è possibile solo dal momento in cui la loro dimensione culturale viene accolta, riconosciuta e valorizzata. In tale senso riteniamo che la promozione di un dialogo interculturale, offerto in tal caso nell'ambito del Progetto "Ancora in viaggio attraverso le emozioni di bambini e ragazzi del mondo", possa costituire un importante fattore di protezione nello sviluppo dei ragazzi stranieri. Alcune ricerche infatti mettono in luce come i "figli di migranti sono vulnerabili, appartengono ad un gruppo a rischio" e che "il terzo periodo vulnerabile è senza dubbio l'adolescenza, momento in cui si pone la questione della filiazione e dell'appartenenza". Moro sottolinea come il concetto di *filiazione* consista nella "trasmissione interna alla famiglia in un asse verticale cosciente e incosciente" e sottolinea come il processo di filiazione sia costantemente intrecciato con il processo di *affiliazione*, inteso come "trasmissione interna alla famiglia e trasmissione esterna assicurata dai gruppi di appartenenza che si attraversano nelle diverse fasi della vita". Da ciò si evince che l'impegno del "raccontarsi" è importante ai fini della costruzione della propria identità, dunque "raccontare per trasmettere, per arricchirsi"<sup>32</sup>.

In conclusione, sulla base delle osservazioni svolte, delle riflessioni emerse nelle discussioni in équipe (pedagogista, educatrici del nido, insegnanti della scuola, psicologa e psicoterapeuta) e, ultimo ma non meno importante, sulla base delle riflessioni emerse durante i "cerchi di narrazione" possiamo ritenere come l'approccio interculturale del progetto abbia costituito, oltre che il "filo conduttore" delle attività proposte, una occasione di arricchimento sia per i bambini sia per i ragazzi, nella consapevolezza che "non esiste uomo senza cultura"<sup>33</sup>.

## 3.2 Il coraggio e la radicalità di un progetto

Franco Lorenzoni<sup>34</sup>

Innanzitutto mi viene da dire grazie. Grazie per la radicalità di ciò che avete progettato e fatto.

La gratitudine è infatti il primo sentimento che ha suscitato in me la lettura di queste pagine, perché nei tristi tempi che viviamo assai di rado ci troviamo di fronte ad azzardi seri e motivati in campo educativo. E invece l'idea di mettere in relazione giovani stranieri delle scuole medie e superiori con i bambini dei nidi si presenta come un triplo salto mortale, che ho sinceramente osservato con felice meraviglia.

Triplo salto, che ha permesso di superare almeno tre pregiudizi che ammorbano profondamente molti pensieri correnti nelle nostre scuole:

- l'idea che i più piccoli debbano vivere in luoghi adatti solo a loro, separati rigidamente dal resto del mondo;

<sup>32</sup> Moro M. R. (2005). *Bambini di qui venuti da altrove*. Saggio di transcultura. Franco Angeli, Milano.

<sup>33</sup> Moro M. R. (2002). *Genitori in esilio*. Psicopatologia e migrazioni. Raffaello Cortina, Milano.

<sup>34</sup> "Maestro elementare", fondatore Casa Laboratorio di Cenci, ideatore e promotore del Cerchio di Narrazione.

- il sentimento di impaurita lontananza con cui guardano gli adolescenti gran parte degli adulti, anche se si trovano ad insegnare proprio a loro;
- la scarsa capacità nel considerare gli stranieri non solo come problema da affrontare con più o meno capacità e competenza ma, prima di tutto, come persone vive e vitali, capaci di mettersi in gioco e di rimettere in gioco comportamenti e convenzioni spesso ossificate.

Affrontare di petto e tentare di sciogliere queste tre convinzioni, fortemente consolidate tra noi insegnanti, ha portato a concepire una sperimentazione che rompe la rigida distinzione tra età.

In questo modo educatrici, educatori, insegnanti e operatori hanno potuto mettere in circolo nuove energie e far circolare idee fresche, che è ciò di cui ha più bisogno la scuola, ad ogni livello.

Roberto Maffeo racconta che tutto è nato dall'amicizia tra Antonella Barbieri e Ottaviana Albertini, cioè tra una educatrice della prima infanzia e un'insegnante di italiano ad alunni stranieri.

Poiché devo gran parte della mia formazione pedagogica alle amiche e agli amici del Movimento di Cooperazione Educativa e, poi, alle tante operatrici e operatori della Casa-laboratorio di Cenci, so quanto l'amicizia e la cooperazione siano fondamentali nella ricerca educativa. Ma, pensando alla particolarità di questo progetto, mi sono domandato cosa abbia fatto entrare in risonanza le pratiche educative di Ottaviana e di Antonella, apparentemente così lontane. Cos'hanno infatti in comune bambini piccoli e giovani stranieri?

### **Caduti sulla terra**

I bambini, fin dai primi anni, giocano spontaneamente al gioco del teatro e si immedesimano in oggetti e animali e personaggi prima ancora di imparare a parlare, prima di giocare con la lingua ed entrare in contatto con quell'elemento particolarissimo e propriamente umano, che sta nell'associare azioni e cose a dei suoni.

Prima, appunto, c'è l'associazione tra gesti e cose, tra facce e sentimenti, tra movimenti e senso.

Il linguaggio è il terreno obbligato perché i *cuccioli dell'uomo* riescano ad entrare nel mondo degli adulti, staccandosi piano piano, con dolore, dalla pienezza di un presente senza confini. Il viaggio per andare lontano nel tempo e nello spazio inizia con il dare nomi a cose, azioni e sensazioni, che d'ora in avanti costruiranno il mondo parallelo del linguaggio.

Ma questa esperienza del nominare in modo univoco le cose deve essere così sconvolgente, che i bambini piccoli sentono il bisogno di affiancare qualcos'altro che abbia una sostanza più concreta. È allora che cominciano a trattare in modo originale e apparentemente assurdo spazi, oggetti e persone, facendoli divenire elementi del loro teatro immaginario.

Io credo che questo gioco - forse il gioco più antico - c'entri col fatto che i bambini non sono mai adatti allo stare dove sono capitati, dove sono *caduti*, *precipitati*. I bambini si devono infatti sempre in qualche modo *adattare*.

Nessuna bambina o bambino ha scelto i suoi genitori né la casa, la città, il paese e forse il pianeta dove la loro vita ha attecchito. Ho la sensazione che è da questo lungo e difficile processo di adattamento che

nascono i loro primi giochi e il loro teatro: dal nostro *non essere adatti* ai luoghi in cui ci troviamo, e dalla necessità *fisica* di fantasticare altri spazi.

In questo fantasticare, fatto innanzitutto con il corpo, sta la radice più antica del nostro creare mondi ed inventare storie. E questa credo sia una sorgente creativa primaria, potenzialmente illimitata, che nasce quando siamo molto piccoli e che poi cerchiamo tutta la vita di ritrovare, perché è una sorgente profonda ed essenziale.

Una sorgente spesso legata a grandi sofferenze, perché *non essere adatti* a un luogo o a dei rapporti genera dolore, disagio, ma naturalmente anche gioia e appagamento, quando ci si ritrova, si riconosce e si è riconosciuti.

Ora, perché si compia tutto ciò i bambini piccoli hanno bisogno di spazio, di silenzio, di vuoto. E insieme di calore, di accoglienza, di ascolto da parte degli adulti che condividono con loro spazi e tempi.

Gli stranieri che arrivano in Italia sono anche loro costretti ad *adattarsi*, e spesso lo devono fare nel più breve tempo possibile, spesso costretti a nascondere questa loro fatica.

Si trovano così molto spesso soli, immersi in una foresta di simboli spesso sconosciuti o difficili da intendere. Non si tratta solo di comprendere la nostra lingua, che già di per sé è una esperienza ben più complessa della semplice capacità di tradurre le parole. Si tratta, per loro, di confrontarsi con i nostri modi di muoverci e di pensare, di mangiare, guardare, camminare e sognare. Modi che spesso sono molto distanti da quelli finora sperimentati in terre lontane o nelle loro famiglie.

In questa difficile *manovra di avvicinamento*, che raramente la scuola riesce a ascoltare ed accogliere con la delicatezza e l'attenzione che meriterebbe, ragazze e ragazzi stranieri sono continuamente messi alla prova e si trovano di fronte a mille trabocchetti, a scuola come nel vivere quotidiano in paese o in città.

Noi abitanti *nativi* raramente ci accorgiamo di tutto questo perché diamo per scontato che il nostro mondo sia *il* mondo, mentre tutte le nostre abitudini sono particolari e relative.

Ecco che tra i bambini piccoli, incerti di fronte a tanti comportamenti adulti per loro insondabili, e giovani stranieri non nati in Italia, intimamente stupiti da ciò che non comprendono dei nostri modi di stare al mondo, può scattare una complicità fondata su una familiarità istintiva.

*Istintiva*, perché è sicuramente una esperienza *elementarmente umana* quella di prendere in braccio e carezzare e consolare una bambina o bambino piccolo, così come giocare e ridere insieme. *Familiare*, perché forse tra stranieri e bambini ci si può in qualche modo riconoscere, in una fragilità comune e in quella distanza provvisoria, che si prova verso chi era già qui prima di loro. In questo caso nasce quel sentimento più intimo e profondo, che mi sembra emergere nell'esperienza che qui si narra.

### **Alunni stranieri e cerchi narrativi**

Alcuni anni fa, a Modena, coordinai un progetto europeo sulla narrazione orale come strumento di integrazione per immigrati di seconda generazione.

In uno degli incontri in cui ragazzi stranieri di un Centro Territoriale Permanente condivisero la loro esperienza con i ragazzi italiani di un Liceo d'arte, incaricati di disegnare un fumetto che partiva dalle loro storie, i giovani

che avevano partecipato al laboratorio di narrazione si sono sentiti dire da un ragazzo: “Deve essere bello condividere con gli altri qualcosa che ci appartiene. Penso che siete stati molto coraggiosi a fare questo”.

I ragazzi italiani erano arrivati all'incontro un po' prevenuti. Immaginavano di incontrare “ragazzi immigrati un po' sfigati” e invece sono stati accolti con l'*onore* che in altri luoghi si riserva agli ospiti. Cristal aveva preparato dolcetti e Marc una canzone filippina, Tatiana una canzone ucraina e Matilda una canzone del Ghana, infine Aldren, il “poeta del gruppo”, una poesia recitata prima in filippino e poi in italiano.

Dopo questa accoglienza, il gruppo ha letto in modo corale la storia emersa nei tre mesi di ricerca intorno alla narrazione orale, intitolata *Il gioco del sogno*.

Era una storia scandita da una domanda ritornello che diceva: “Che cosa mi succederà?”

Era una storia di incertezze, di chiavi di casa da riportare, di porte che si aprono: la porta delle risposte, la porta del domani, la porta della *sfiga*, la porta della speranza, la porta delle persone, la porta dell'amicizia, la porta della curiosità e, infine, la porta delle porte che, quando fu evocata per la prima volta, era accanto alla porta della semplicità...

In ogni vita ci sono continue *iniziazioni*, continue prove a cui siamo sottoposti, di cui a volte non ci rendiamo nemmeno conto. L'adolescenza incarna, più di ogni altra età, questa incertezza che ci segue come un'ombra. Qualcuno ha detto che l'adolescenza è *l'età dell'ossimoro* perché una porta aperta è spesso, per ragazze e ragazzi, anche una porta chiusa e la maggiore possibilità è, nello stesso istante, il maggiore ostacolo.

Questa fatica e questa difficoltà di sguardo verso se stessi tutti la sentono, ma pochi riescono ad esserne consapevoli con lucidità. Paradossalmente i giovani immigrati sembrano avere più consapevolezza di questa condizione precaria dovuta all'età, perché questa precarietà ce l'hanno scritta nel corpo, un corpo nato o vissuto in bilico tra due mondi.

“Gli immigrati sospettano la realtà”, ha scritto Salman Ruschdie. Coloro che hanno vissuto i primi anni della loro infanzia in un paese che poi hanno dovuto abbandonare seguendo i loro genitori, sono sottoposti a *iniziazioni* terribili e paurose durante il viaggio e all'arrivo nel nuovo paese. È un paese a cui sono stati destinati, spesso senza alcuna scelta da parte loro, e in cui si devono continuamente conquistare uno spazio.

Ragazze e ragazzi immigrati, anche se di seconda generazione, osservando il modo in cui vivono i loro genitori sentono di essere comunque diversi dai loro coetanei autoctoni.

Nel *coraggio* che i ragazzi del Liceo d'arte di Modena hanno intravisto, incontrando i compagni stranieri che regalavano loro una storia, probabilmente c'era lo stupore di incontrare coetanei che, pur conoscendo male la lingua italiana, avevano trovato le parole per nominare una condizione di incertezza che li accomunava.

Per questo, forse, si sono sentiti “frastornati dalla generosità”, come hanno poi detto.

Successivamente, in un messaggio che hanno lasciato c'era scritto:

“Cuor leale, lingua cortese  
 si fanno strada nella giungla  
 siamo dello stesso sangue tu e io”.

## Offrire asilo

Mi è tornato in mente questo episodio perché davvero, per molti giovani stranieri, si tratta di *farsi strada nella giungla* e l'idea di accoglierli, seppur provvisoriamente, in un asilo nido mi sembra geniale. Asilo è una parola bellissima, perché evoca l'assenza di *silos*, che è aggressione, violenza, sopraffazione.

Forse non è un caso che, partendo dal cerchio narrativo, cioè da una esperienza che si fonda e cerca di alimentare l'ascolto reciproco, si sia approdati al nido e all'incontro con i più piccoli. Bambine e bambini, fin dai primi giorni di vita qui tra noi, hanno bisogno di una voce che li consoli e gli tenga compagnia. Questa voce materna, che è anche canto nelle prime ninne nanne sussurrate, non ha bisogno di immagini da guardare. È pura sonorità e si riconosce per il tono e il calore che porta.

Tornare all'esperienza elementare di quell'ascolto e di quella sonorità è sempre qualcosa di emozionante per ciascuno di noi. Ma intrecciare ninne nanne tra ragazze e ragazzi provenienti da diversi continenti ha un ulteriore valore, perché ci ricorda quanto la lingua viva di sonorità prima ancora che di significati. Noi ci emozioniamo quando, dopo un viaggio, torniamo ad ascoltare il dialetto o anche semplicemente l'inflessione del nostro paese o della nostra città, perché la lingua è innanzi tutto un luogo che ci abita. Immaginiamo cosa diventa la propria lingua per chi si trova a vivere in una terra dove nessuno la parla e quanta ricchezza possa emergere da questo luogo intimo di memorie profonde.

La prima infanzia, oltre ad evocare e a rendere tangibile tutto ciò, ci pone di fronte con forza la questione dell'autenticità. Non ancora confusi dalle ambiguità ed ambivalenze del linguaggio, i bambini piccoli sono diretti, immediati e straordinariamente sinceri.

Chi è straniero si deve confrontare, giorno dopo giorno, con sguardi velati da montagne di pregiudizi, sia negativi che positivi. Sa di doversi mostrare confrontandosi continuamente con l'immagine che gli altri gli appiccicano addosso, cercando di dribblare i mille trabocchetti della diffidenza, che spesso apre la strada alle più diverse e sottili discriminazioni.

Pensate che oasi di pace può costituire per un adolescente straniero l'entrare in contatto con quei marziani che abitano i nidi, la cui giovanissima età regala loro (ancora per poco) la *grazia* di uno sguardo senza pregiudizio, la proposta di una relazione diretta senza mediazioni preconcelte.

Invito tutti a sostare a lungo intorno all'idea e alla scommessa che sta dietro a questo straordinario e radicale azzardo pedagogico, sperimentato nei Comuni dell'Unione Terre di Castelli. Riguarda infatti da vicino ciascuno di noi, perché di fronte alle enormi sfide di una società che cambia velocemente e di una cultura che, invece, stenta ad elaborare percorsi di accoglienza adeguati ai tempi che viviamo, partire da chi è più fragile e indifeso, partire dall'autenticità ingenua che è insita in ogni inizio, può voler dire guardare le cose con altri occhi e udire nel mondo voci a cui non siamo più abituati a prestare ascolto.

Forse davvero, come è stato detto, l'origine è la meta.

### 3.3 La documentazione tra azione e riflessione

Marina Maselli<sup>35</sup>

«Nella Valle dei Crateri una o due volte ogni cent'anni c'è un vento che si chiama il Polverone che sale dal fondo della terra lungo gli imbuti asciutti dei crateri e per tre giorni come le lingue dei gatti che raspano, lecca le case e le facce degli abitanti di quella zona. E allora succede che tutti perdono la memoria e i figli non riconoscono i padri, le mogli i mariti, le fidanzate i fidanzati, i bambini i genitori e tutto diventa un caos di sentimenti nuovi. Poi cessa il vento risucchiato dentro i crateri e lentamente ogni cosa torna come prima e nessuno ricorda quello che è successo nei tre giorni del Polverone».

*Tonino Guerra, Il Polverone, Bompiani, 1978*

Il tema della memoria, così vicino alla poesia e alla vita, alimenta da sempre anche il dibattito sulla documentazione e i suoi usi. Evitare che il Polverone cancelli la storia delle esperienze e dei modi con cui queste sono tramandate può essere il punto di avvio per una riflessione sull'utilità della documentazione nei contesti educativi e formativi.

Il dizionario definisce utile ciò che serve o può servire al bisogno, che può essere usato in determinati casi o situazioni, che apporta un vantaggio, benefici, facilitazioni, aiuto. Che tipo di vantaggio può portare ai servizi e a chi li abita la pratica della documentazione? In che cosa può essere di aiuto ai professionisti dell'educazione? Tra le molte piste possibili per formulare risposte ai quesiti sopra esposti ne percorrerò alcune, suggerite dalla lettura della documentazione *“Ancora in viaggio attraverso le emozioni di bambini e ragazzi del mondo”*.

#### **Capire il presente e documentarlo**

La raccolta intenzionale di tracce, se da un lato consente una rivisitazione del passato, dall'altro favorisce la comprensione del presente. Un presente che ci sollecita continuamente con la richiesta di sempre nuove conoscenze e competenze, che orienta verso una risoluzione di problemi resa possibile dall'assunzione di nuove prospettive.

Mettere al centro dell'interesse i temi del presente all'interno di una cornice progettuale condivisa è ciò che ha fatto il gruppo di lavoro che ha dato vita all'esperienza descritta in questo libro.

La tematica interculturale rappresenta un ambito di estremo interesse per la crescita e qualificazione dei servizi. Come sostiene Antonio Genovese assistiamo ad una profonda trasformazione dei servizi e delle istituzioni resa inevitabile dalle trasformazioni in senso multiculturale della nostra società.

Il cambiamento investe i servizi per la prima infanzia ma non solo, si estende ai luoghi deputati alla formazione, alla socializzazione, al lavoro. È uno scenario in rapido movimento quello in cui ci muoviamo che registra una pluralità di atteggiamenti, comportamenti, rappresentazioni, che chiedono di essere prese in considerazione. “Queste nuove e diffuse presenze hanno portato, portano o possono portare elementi di trasformazione positivi e/o negativi nei rapporti tra gli attori sociali e istituzionali: genitori, educatrici,

<sup>35</sup> Pedagogista svolge attività di ricerca e formazione in ambito educativo, scolastico, sociale. È consulente del Comune di Bologna per il Progetto regionale documentazione educativa 0/6.

pedagogisti, collaboratori e anche nella gestione delle attività di cura”<sup>36</sup>. È questa la scommessa: operare nella direzione della creazione di contesti in cui le differenze (culturali ma anche generazionali) rendono possibile un percorso che attraversa le istituzioni. Scuola e servizi che nella condivisione di un progetto trovano un rinnovato terreno di scambio, confronto, comunanza. Servizi aperti al dialogo sociale impegnati in uno sforzo di rilettura del quotidiano che restituisce pensieri e pratiche di lavoro, che parla di conoscenze e competenze che si perfezionano e sedimentano un po' alla volta, grazie a quelle pause di rielaborazione che il tempo e il sapere dell'esperienza rivendicano con forza.

Raccogliere le sollecitazioni che il presente porta con sé e sollecitare la raccolta e produzione di una documentazione dei processi in atto, di questo abbiamo bisogno, e tutto questo richiede un intenzionale progetto di documentazione.

D'altro canto il significato del termine sollecitare rimanda proprio all'idea dell'incitamento, fare premura perché una cosa sia fatta presto, chiedere con insistenza, accelerare, incalzare, premere, pressare, stimolare, dare spazio a temi e problemi che non possono essere elusi. L'imperativo diventa: interrogare il presente, ricercare il senso delle azioni, descriverle, argomentarle, perché solo così potremo capire qualcosa di più del nostro atteggiamento nei confronti dell'attualità che ci vede vivere.

### **Accompagnare i cambiamenti e fare ricerca**

I progetti si misurano con i cambiamenti: cambiamenti auspicati, perseguiti, prodotti, analizzati. Tratto costitutivo dell'esistenza, tuttavia, il cambiamento a volte ci sorprende altre volte ci spaventa. Le trasformazioni individuali, collettive, sociali, con la loro forza dirompente, sono frequentemente richiamate nelle conversazioni tra colleghi e conoscenti, nei contesti formali e informali, ma non sempre siamo sufficientemente attenti ai processi che li hanno generati o alle ripercussioni sui nostri modi di pensare e agire. Il cambiamento per diventare evidente sembra avere bisogno di una condizione di riflessione sul presente e sul passato, di comparazione tra diverse situazioni e punti di vista, di stimoli che attivano processi di ricerca capaci di alimentare nuove visioni.

Nel progetto si fa esplicito riferimento alle pratiche di ricerca-azione che vedono i protagonisti parte attiva del processo stesso di ricerca.

La necessità di una ricerca che consente di non dissociare lo studio dalla comprensione e che aiuta a mettere a fuoco aspetti e problemi rilevanti è fortemente sottolineata anche nelle riflessioni che Francesco De Bartolomeis dedica al rapporto ricerca-documentazione mettendo in evidenza come i progetti stessi rappresentano una opportunità per acquisire la capacità di fare ricerche e di documentarne i passaggi in maniera adeguata.

“La documentazione non è solo finale ma di essa c'è bisogno durante tutto lo svolgimento della ricerca. La documentazione ha lo scopo di oggettivare nella forma più efficace ciò che si produce, precisando i problemi di partenza, la formulazione con relativi aggiustamenti del progetto, gli itinerari seguiti per particolari attività. Si configura come uno strumento di produzione e di verifica : organizza elementi che altrimenti resterebbero in frantumi, stabilisce relazioni che accrescono e approfondiscono conoscenze”<sup>37</sup>.

---

<sup>36</sup> Antonio Genovese, *Le cure educative nei contesti multiculturali*, in *La cura in educazione. Tra famiglie servizi*, a cura di Mariagrazia Contini e Milena Manini, Carocci, 2007, Roma, p. 146.

<sup>37</sup> Francesco De Bartolomeis, *La scuola nel nuovo sistema formativo*, edizioni Junior, 1998, p. 72.

L'introduzione di pratiche di ricerca nei contesti educativi e formativi comporta l'inevitabile impiego anche di forme e strumenti di osservazione, documentazione e valutazione. Così è stato per questa esperienza dal cui racconto si ricavano alcuni elementi metodologici importanti ai fini di uno sviluppo delle pratiche documentarie:

- un progetto di documentazione,
- la preliminare definizione di ruoli e compiti per la raccolta di elementi informativi,
- la definizione di un piano di osservazione,
- l'individuazione di strumenti di rilevazione,
- la sistematicità delle osservazioni,
- l'apporto di più figure per la raccolta di documentazione,
- il confronto sistematico dei dati,
- la condivisione delle riflessioni individuali e il confronto interno al gruppo,
- la socializzazione allargata dell'esperienza.

A ulteriore conferma dell'utilità di tenere traccia dei diversi momenti di lavoro e delle argomentazioni sottese alle scelte metodologiche e operative compiute dal gruppo di lavoro può essere di aiuto in questa sede richiamare alcuni stralci di una testimonianza. "Per favorire questo dialogo ci si è resi conto che bisognava puntare da subito a programmare una documentazione mirata e sistematica. Una documentazione concepita soprattutto come strumento interno per riflettere di volta in volta su ciò che accadeva e decidere insieme gli sviluppi del percorso. Più che sulle definizioni di uno strumento preciso per la raccolta dei dati ci si è soprattutto preoccupati di mettere questi in circolazione, per riuscire ad elaborare una sintesi collettiva che cogliesse ogni sfaccettatura delle dinamiche che il progetto aveva provocato. Sotto questo profilo è stato particolarmente interessante incrociare le letture delle osservazioni degli incontri tra bambini e i ragazzi-tutor, con le narrazioni dei tutor stessi sulle emozioni vissute. Temi come il cambiamento, il prendersi cura di qualcuno, facevano emergere nei ragazzi ricordi, ma anche desideri intensi che bisognava gestire con molto riguardo e altrettante rivisitazioni nel progetto. Mentre le osservazioni venivano annotate in un diario comune a cui si aggiungeva una impressione a caldo, la rielaborazione veniva invece eseguita secondo uno schema preciso all'interno del quale venivano esplicitati gli obiettivi. Oltre a questo primo livello di documentazione interna è stata programmata da subito anche una documentazione per l'esterno".<sup>38</sup>

L'immersione nella situazione, lungi dall'essere un ostacolo alla comprensione dei fenomeni, diventa in questo caso una occasione preziosa per i soggetti implicati di ascolto e confronto, espressione dei propri pensieri, negoziazione di significati. Ciò che si persegue è un sapere condiviso reso possibile da un tessuto di informazioni che non sono patrimonio esclusivo di un ricercatore esterno che interpreta e valuta, ma dei soggetti stessi coinvolti nel progetto, impegnati in una lettura dell'esperienza che ricerca il senso di ciò che avviene.

<sup>38</sup> Roberto Maffeo, *Ancora in viaggio attraverso le emozioni di bambini e ragazzi del mondo: ripensando all'esperienza, in Percorsi, pensieri e prospettive interculturali*, a cura di Carmen Balsamo e Marina Maselli, 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, Comune di Bologna, Settore Istruzione e Politiche delle Differenze, 2008 p.115.

## Alimentare una crescita professionale e istituzionale

In uno scritto dedicato al suo mestiere Natalia Ginzburg ne mette in luce alcuni aspetti tra cui la fatica, la generosità, le difficili convivenze coi tempi della vita, la bellezza, il rapporto con la felicità o infelicità, ma anche i pericoli nascosti tra le pieghe della quotidianità. Uno dei pericoli è quello di “truffare con parole che non esistono davvero in noi, che abbiamo pescato a caso fuori di noi e che mettiamo insieme con destrezza perché siamo diventati abbastanza furbi”<sup>39</sup> è un pericolo reale, dal quale deve guardarsi chi si occupa di documentazione educativa. La documentazione deve attingere dal quotidiano, fare parlare i protagonisti, necessita di parole e immagini che rendano conto di quanto realmente si fa nei servizi e di come lo si fa. La documentazione deve accompagnare nel percorso che trasforma le conoscenze tacite in conoscenze esplicite.

È importante sentirsi a proprio agio tra gli strumenti del mestiere e la documentazione può essere definita come strumento di conoscenza che alimenta il sapere professionale che, se opportunamente sostenuto e potenziato, contribuisce alla crescita professionale e istituzionale attraverso alcune direzioni di lavoro:

- *la valorizzazione dei luoghi e delle forme di conoscenza.* All'interno delle scuole e dei servizi per l'infanzia operano individui che hanno maturato nel tempo competenze specialistiche fondamentali per il miglioramento della qualità dell'offerta educativa e formativa. Vi è un vero e proprio capitale intellettuale umano costituito da conoscenze, competenze, propensione alle innovazioni, che deve essere conosciuto e riconosciuto;
- *il dialogo interno ai servizi e tra le diverse figure professionali.* La gestione di progetti complessi richiede sempre più la capacità di attivare un dialogo all'interno della propria istituzione ma anche di aprirsi ad altre realtà, alla comunità ed alle opportunità del territorio. L'incontro e il confronto autentici possono rappresentare vere e proprie occasioni di apprendimento quando avvengono all'interno di una cornice che assegna alla documentazione il compito di attivare uno scambio professionale.
- *una pluralità di voci per rendere conto dell'esperienza.* Una documentazione non solo per voce degli adulti, che ricerca il contributo attivo e propositivo dei bambini e ragazzi nella raccolta ed elaborazione delle tracce. Come sostiene Vittorio Severi “Porre il problema della documentazione riferito alla esperienza scolastica dei bambini significa dare loro la possibilità di raccogliere ed elaborare le tracce, nell'ambiente, che testimoniano la storia che hanno vissuto e rendere questi segni significativi come sostegni alla propria memoria... la memoria ci fornisce la coesione e la stabilità necessarie per collocarci consapevolmente nel tempo passato e nello spazio e quindi per riconoscere lo spessore storico della nostra vita. Proponendoci il problema della documentazione delle esperienze scolastiche con i bambini, possiamo realizzare sostegni perché imparino a riconoscere i nessi, le pertinenze che li qualificano come soggetti e li connettono ad una storia più ampia. L'acquisizione della consapevolezza di sé nel contesto, cioè lo sviluppo dell'autonomia, si rafforza attraverso il consolidamento di questa memoria. La storia di ciascuno si definisce all'interno di una rete di esperienze e relazioni e la memoria di sé

---

<sup>39</sup> Natalia Ginzburg, *Le piccole virtù*, Einaudi, 1962, Torino.

è allo stesso tempo riconoscimento della propria appartenenza ad un ecosistema che via via si qualifica in modo sempre più vasto e complesso<sup>40</sup>.

- *la formazione alla documentazione.* I contributi più recenti parlano sempre più di documentazione generativa di nuove conoscenze intendendo con questo termine una documentazione che produce degli effetti, che porta, cioè, ad un cambiamento sia sul piano dei comportamenti che degli atteggiamenti. La documentazione del nuovo millennio chiede ad insegnanti, educatori, coordinatori pedagogici la padronanza di tecniche, strumenti e linguaggi di rappresentazione delle conoscenze per arrivare alla realizzazione di prodotti efficaci sul piano comunicativo, capaci di fare dialogare la scrittura con codici diversi (alfabetico, iconico, sonoro, audiovisivo). E questo richiede un investimento continuo sulla formazione in vista di un consolidamento ed estensione delle competenze;
- *i progetti e la loro valutazione.* Dietro ogni prodotto di documentazione c'è sempre un progetto, e la progettazione chiede ai singoli e alle istituzioni assunzione di responsabilità, disponibilità a revisioni ed eventuali riformulazioni, verifiche e valutazioni degli esiti dell'esperienza. La parte forse meno sviluppata dai gruppi di lavoro in questi anni è proprio quella della valutazione, eppure non si può trascurare questo importante aspetto nella pratica documentaria. La valutazione dei progetti si configura come un terreno di azione di grande rilevanza per le politiche educative e scolastiche. È necessario dare maggiore spessore all'atto valutativo sostenendo un percorso culturale che migliori la qualità di questo importante momento attraverso l'adozione di una strumentazione adeguata alla raccolta dei dati<sup>41</sup>. Solo così potremo rispondere alle frequenti domande: i destinatari che avevamo ipotizzato sono stati effettivamente raggiunti? Le metodologie utilizzate sono state efficaci? L'organizzazione del gruppo si è rivelata funzionale al lavoro? Cosa abbiamo imparato da quell'esperienza? Che segnali ci hanno dato gli studenti? Quale il livello di coinvolgimento e partecipazione delle famiglie alla proposta? Quali strumenti hanno permesso di fare una verifica? La documentazione realizzata ha favorito la valutazione e il confronto nel gruppo? E con le famiglie? Come e dove è stata proposta? Che livello di diffusione ha avuto? Domande necessarie che, quando approfondite, rendono più solido il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione.
- *la circolazione delle esperienze e la loro fruizione.* Un ultimo richiamo doveroso è alla rete e alle sue potenzialità. Con l'avvento delle nuove tecnologie ed internet la documentazione ha assunto forme sempre più sofisticate, ha permesso di varcare i confini. Oggi è possibile consultare in rete esperienze di servizi distanti geograficamente, dando luogo a incursioni virtuali stimolanti<sup>42</sup>.

<sup>40</sup> Vittorio Severi, *La ricerca come metodo di apprendimento: la documentazione*. Infanzia, Gennaio, 1992.

<sup>41</sup> Rita Gatti, *L'educatore sociale. Tra progetto e valutazione*. Carocci, 2009, Roma.

<sup>42</sup> Si segnala che la scheda di documentazione del progetto "Ancora in viaggio attraverso le emozioni di bambini e ragazzi del mondo" è visionabile all'interno della banca dati del Progetto regionale documentazione educativa 0/6 della Regione Emilia-Romagna al seguente indirizzo [http://labdocform.tecaweb.it/vedi\\_pub.php?lista=002808](http://labdocform.tecaweb.it/vedi_pub.php?lista=002808).

## **Ripercorrere la storia dei servizi e sostenere le innovazioni**

Senza documentatori dove sarebbero gli innovatori? È il titolo di un contributo di Andrea Canevaro che ha per tema la scrittura, ma più in generale le forme del racconto dell'esperienza nelle professioni educative. È un modo per ragionare ancora una volta sull'alleanza tra potere e sapere accademico, scientifico e sapere quotidiano e pratico. La constatazione che tanta documentazione che viene dalla scuola e dai servizi rivela spesso uno stile rinunciatario rispetto all'espressione di sé porta Canevaro nel suo scritto ad accentuare il ruolo che la documentazione può avere come oggetto mediatore, capace di alimentare una crescita istituzionale. La documentazione non ha solo la funzione di comunicare la storia di un progetto, o l'evoluzione di un'esperienza ma ha bisogno di diventare essa stessa "un organizzatore di sorprese". Ci piace questa immagine perché il mediatore-documentazione in questo caso permette di evidenziare la dimensione della gratuità. Vi è nei materiali prodotti, se analizzati, la possibilità di scorgere connessioni e collegamenti che senza un mediatore non si sarebbero forse evidenziati. Raccontare una esperienza non significa allora invitare tutti a fare la stessa esperienza ma raccontarle in modo che sia comprensibile, con degli elementi di originalità e degli elementi di condivisione. Bisogna trovare il modi di costruire nei servizi una capacità di uso di questo strumento, affinarla per usarla nell'esercizio della professione<sup>43</sup>.

Se è vero che "la storia dei servizi non può essere costruita da orfani della memoria" (S. Benedetti) allora abbiamo il dovere di percorrere i sentieri della documentazione. Di qui la necessità di un lavoro di valorizzazione delle esperienze e della storia delle esperienze. Passato e presente nei servizi e a scuola sono sempre intrecciati, in uno sforzo di rivisitazione continua e, come ci dicono i poeti, si tengono da sempre millenaria compagnia.

---

<sup>43</sup> Andrea Canevaro, *Senza documentatori dove sarebbero gli innovatori?*, in *Scrivere l'esperienza in educazione* a cura di Emanuela Cocever e Angela Chiantera, Clueb 1996, Bologna.



*il professore dell'Istituto di Agraria al Nido d'infanzia*



## 4. Interazioni naturali: l'accoglienza intergenerazionale

Sandra Benedetti<sup>44</sup>

Questa è la storia di una regressione e contemporaneamente di un avanzamento.

Affermo questo perché dietro all'esperienza che il quaderno riporta ci sono molte pieghe di un'avventura che coinvolge piccoli e "quasi grandi" i quali, sorretti dall'impalcatura sapiente, creativa e coraggiosa degli educatori, degli insegnanti, dei direttori didattici, dei coordinatori pedagogici, dei bambini, dei ragazzi e delle loro famiglie, hanno realizzato un evento insolito nella storia dei servizi: promuovere l'accoglienza di bambini al nido attraverso il sostegno di ragazzi e ragazze uniti da reciproci vissuti di ambientamento in contesti extrafamiliari.

L'idea che sorregge l'impalcatura del progetto costituisce infatti una novità nei repertori dell'ambientamento, soprattutto in servizi educativi come il nido d'infanzia, dove il rito dell'accostarsi ad un luogo ignoto con figure adulte sostitutive dei genitori, genera sia nelle famiglie sia negli educatrici un estremo bisogno di reciproca assicurazione.

Da sempre infatti l'accoglienza dei bambini e delle famiglie avviene secondo un approccio che si potrebbe definire, ispirandosi ad uno scritto di Z.Baumann: "individualmente insieme" poiché ogni bambino gode di una speciale attenzione nella sua individualità, ossia nei bisogni e nelle specificità che lo caratterizzano, e pur tuttavia l'ambientamento avviene in un contesto in cui si muovono più attori e la scena è tutta strutturata per facilitare una progressiva familiarità di quel bambino dapprima con un adulto di riferimento, e poi lentamente con il gruppo di coetanei con i quali inizierà il percorso verso la socializzazione.

Un primo elemento di novità consiste quindi nella presenza di un gruppo di ragazzi e ragazze che investiti del ruolo di tutor si sono resi disponibili ad accompagnare i bambini lungo il percorso dell'ambientamento, tentando di creare connessioni tra il vissuto dei piccoli e il loro stesso vissuto, allorquando per la prima volta si sono trovati a compiere il tragitto dell'integrazione: i ragazzi e le ragazze straniere hanno per questo accettato involontariamente una regressione che si è svelata co-costruttiva sia per i bambini e le bambine del nido che per loro stessi, in quanto nella rielaborazione di una fase oramai trascorsa, hanno potuto rintracciare gli elementi della loro iniziazione ed integrazione.

Tra i bambini e le bambine del nido infatti ci sono non solo gli autoctoni, ma anche quelli e quelle provenienti da altri paesi che hanno potuto facilitare nei ragazzi una specie di *réverie*: la proiezione e l'identificazione dei grandi verso i più piccoli ha consentito di attivare una sorta di *transfert* positivo in grado di facilitare situazioni di forte empatia, protezione, accadimento ludico non privo di aspetti di cura e di affettività.

Un secondo elemento che connota questa esperienza è costituita dalla continuità educativa che prende forma in questo progetto grazie all'integrazione di esperienze vissute dai ragazzi più grandi, molti dei quali stranieri, e perciò in grado di conoscere i percorsi necessari per superare le iniziali difficoltà legate ad ambientamenti in contesti non usuali.

---

<sup>44</sup> Servizio Politiche familiari, infanzia e adolescenza, Regione Emilia-Romagna.

La ricchezza dei gesti, la delicatezza con cui ragazzi e ragazze hanno accompagnato i bambini piccoli alla scoperta del nido, affiancando le educatrici e direttamente o indirettamente i genitori, costituiscono un interessante modalità di affrontare la diversità a partire dalla sospensione della parola per lasciare spazio alla comunicazione non verbale, sorretta dalla naturalità dei gesti di cura silenti.

Forse quei ragazzi e quelle ragazze rievocando il proprio vissuto hanno bonificato anche quelle possibili sospensioni che magari erano rimaste incistate in loro e neppure dichiarate: piccole ferite determinate a volte da incomprensioni, incidenti comunicativi, incapacità di unificare due mondi, quello da cui provengono e quello in cui si insediano, mondi dapprima fantasticati, evocati in sogno e poi a volte tragicamente svelati nella fatica del loro reale definirsi.

Questa esperienza sollecita un'attenzione circa l'importanza di considerare le risorse presenti nei bambini già a partire dai primissimi anni, come leve per una socializzazione precoce non orientata solo alla relazione materna e paterna, o come accade al nido, con la sola figura di riferimento, o verso il contesto allargato in cui non solo i coetanei, ma anche altri riferimenti altrettanto significativi, che se adeguatamente integrati nella relazione, possono produrre significativi avanzamenti sul piano emotivo e cognitivo.

Sono sempre stata convinta che nelle relazioni tra coetanei o pari di età al nido, si attivano modalità relazionali e comunicative la cui portata in termini di energia è tale da non essere compresa dagli adulti: se ci si sofferma ad osservare dinamiche interattive tra bambini non ancora in possesso del linguaggio codificato come lo intendiamo noi adulti, ci si accorge che pur senza l'utilizzo di parole compiute, i bambini intrattengono tra loro dissertazioni e panegirici tali da constatare che il loro livello di accordo spesso supera quella del disaccordo.

A questo concorrono aspetti come l'imitazione, la curiosità, la creatività, l'intraprendenza, tutti atteggiamenti connaturati nei bambini e tali da spingerli a volte incautamente verso l'ignoto.

Il disaccordo quando si manifesta assume la dimensione del conflitto per effetto delle pulsioni non ancora in grado di essere controllate e quindi decodificate a livello cognitivo ed emotivo; ma il passaggio dal conflitto come pulsione di morte alla relazione amorosa come pulsione di vita, è nei bambini una ambivalenza che sperimentano pressoché quotidianamente e per più volte al giorno.

Così sono convinta che in questa esperienza uno degli aspetti che ha svelato una complicità nella relazione tra bambini piccoli e preadolescenti o adolescenti è proprio, oltre alla caratteristica dell'interculturalità, anche il parallelismo di due età lontane e vicine assieme, con forti similitudini sotto il profilo dello sviluppo e della crescita intergenerazionale.

Anche i preadolescenti e gli adolescenti infatti sono invasi in quella età da sentimenti e pulsioni ambivalenti, c'è un desiderio di spinta verso l'autonomia che nel bambino piccolo, il quale da dopo ha conquistato la posizione eretta, si traduce in un ad-gredi, ovvero in un modo di andare verso il mondo per aggredirlo, nel senso di conoscerlo, pur non avendo la rete di protezione e dunque pur ricorrendo alla presenza di un adulto che, facilitandogli la scoperta e l'avventura della conoscenza, agisce da base sicura e lo supporta nel caso di bisogno e difficoltà.

Per il preadolescente e l'adolescente in fondo accade qualcosa di analogo: il bisogno di marcare il proprio terreno attraverso non più la posizione eretta, conquistata da tempo e praticata da sempre oramai, ma di attestare la propria identità autonoma da quella dei suoi riferimenti primari, in primis il padre e la madre,

ma anche il contesto con i suoi repertori valoriali (scuola, famiglia allargata, contesto sociale ecc) a cui si è dovuto ispirare in base all'educazione ricevuta, costituiscono l'obiettivo primario da raggiungere con il massimo della tensione e trasgressione possibile.

E questi preadolescenti e adolescenti, figli del sogno e del mito celato dietro ad un orizzonte svelato dal processo migratorio, possono trovarsi in un doppio conflitto: quello proprio dell'età che stanno attraversando e che credo riservi a tutti i giovani in qualsiasi punto del mondo analoghe pulsioni, e quello di associare a tale condizione esistenziale anche la turbolenza di dover essere percepiti come diversi nella diversità già marcata dalla pubertà.

Non sfugge infatti quanto sia stata reciprocamente utile per entrambi i protagonisti l'affiancamento dei ragazzi ai bambini; i grandi si sono sentiti investiti di una responsabilità e soprattutto di una visibilità e protagonismo in diretta, che in fondo altro non è che il desiderio maggiore a quella età di esprimere la propria originalità senza che ciò possa essere strumentalizzato dagli adulti e soprattutto ricondotto da questi ultimi dentro ad una tranquillizzante normalità

I ragazzi e le ragazze si sono sentiti liberi di esprimere una loro competenza relazionale e l'hanno fatto utilizzando la forma meno codificante, quella più intimistica ed originale del linguaggio non verbale.

Anche questa scelta credo non sia casuale ma consiste in una modalità di personalizzare il rapporto e la relazione senza codificarla e massificarla secondo il codice desueto del mondo adulto.

Un'esperienza inoltre che avrebbe molto da narrare sulla differenza in senso lato ossia non solo sul piano interculturale, ma anche su quello più ancorato alle differenze di genere.

Nelle descrizioni che le educatrici riportano a seguito delle loro osservazioni si possono raccogliere le differenti modalità tra ragazzi e ragazze con cui si esprime la loro azione di cura che ancora una volta marca la distinzione di genere come tratto culturale tra maschi e femmine.

Non va trascurato il fatto che questi stessi ragazzi e ancor più le ragazze probabilmente appartengono a culture altre, nelle quali la pratica della cura dei fratelli e sorelle minori da parte dei più grandi è diffusa e richiesta fin dalla più tenera età. Ciò corrisponde alla caratteristica delle famiglie straniere solitamente molto numerose e all'interno delle quali le reti di aiuto si reggono proprio grazie alla responsabilità di cui vengono investiti i più grandi verso i fratelli minori.

Nelle osservazioni infatti emerge una sorta di attitudine dei ragazzi e delle ragazze a relazionarsi con i piccoli, quasi come se fosse presente in loro una capacità antica, frutto di un fare o di un aver visto fare, gesti, azioni, tramandati lungo generazioni; al tempo stesso i maschi traducono con una certa resistenza alcuni gesti che invece le ragazze paiono governare con maggiore consuetudine.

Avere potuto tuttavia beneficiare di uno spazio istituzionale in cui esprimere autonomamente, pur nella condivisione di setting strutturati sulla base di presupposti condivisi a tutela dei bambini, le proprie attitudini e le proprie abilità comunicative, facendo riferimento anche ai propri vissuti di integrazione e di esplorazione di mondi nuovi e possibili (in fondo l'avventura del nido per un bambino consiste proprio nello scoprire che oltre la casa e l'odore di mamma, ci può essere un luogo dove può sperimentare nuovi mondi non minacciosi, protettivi, ma estremamente creativi) ciò costituisce a mio avviso un'importante occasione offerta appunto in una età in cui essere "abilitati" e riconosciuti come autonomi e competenti è vitale.

È come se il processo di iniziazione dei piccoli al mondo si sia rafforzato ed integrato nei più grandi al punto che questi ultimi, sentendone tutta la sfida, abbiano aderito riconoscendone il valore intrinseco non solo per i bambini, ma anche per sé stessi.

E se così è stato allora mi sento di dire che questa avventura è anche la storia di un bel avanzamento pedagogico.

Per questo un'esperienza come quella proposta e realizzata dai servizi e dalle scuole dell'Unione Terre di Castelli si presta non solo ad essere colta e letta, ma approfondita e mi sentirei di dire riproposta per verificare se l'esito positivo di questa esperienza è circoscritta alle condizioni di contesto proprie di quel gruppo di bambini, di ragazzi, di educatrici o se invece può costituire una metodologia innovativa nel repertorio degli stili e delle soluzioni da adottare per quel che riguarda il percorso di ambientamento dei bambini.

Ma questo è già un capitolo che merita di essere pensato e realizzato a più mani, come le équipes dei servizi dell'Unione Terre di Castelli ci hanno insegnato che si può fare.

## 4.1 I primi incontri tra ragazzi e bambini: alcune fasi progettuali

educatrici e insegnanti<sup>45</sup>: Antonella Barbieri, Simona Bini, Carla Maini, Laura Bruzzone, Laura Negrini, Lorenzo Govoni, M. Grazia Burro, Annamaria Albertini, Mariarita Quattrini, Ottaviana Albertini, Samanta Piana<sup>46</sup>.

### Introduzione

Nelle parti successive si è scelto di raccontare il progetto seguendo passo dopo passo le esperienze dei bambini, dei ragazzi ed anche degli adulti. Lo abbiamo fatto cercando di dare il senso del lavoro di intreccio continuo che ha caratterizzato tutto il progetto, si è cercato di evidenziare come ogni singola parte della rete costruita intorno al progetto ha agito singolarmente ma sempre in relazione con le altre. Il progetto si è praticamente suddiviso in quattro grandi temi: "l'avvicinamento" cioè l'inizio delle relazioni tra bambini e ragazzi ma anche tra adulti e minori; il momento del "prendersi cura dell'altro" dunque quando i ragazzi hanno sostenuto i bambini nelle loro difficoltà; il momento della "relazione competente" cioè quando i bambini ed i ragazzi hanno messo in gioco le loro competenze per attivare una relazione sul fare ed infine il tema della "continuità verticale" dove sono stati coinvolti tutti i gradi scolastici e prescolastici. Queste quattro fasi hanno visto il contributo di tutti, coinvolti in modo diverso e complementare. In questo capitolo ci sembra utile riportare da una parte le motivazioni e gli obiettivi prefissati dal gruppo di lavoro, le metodologie scelte con anche alcune osservazioni e riflessioni degli adulti coinvolti sui diversi momenti vissuti. Come si vedrà infatti ogni momento dei precedentemente detti vede un lavoro fatto presso le scuole secondarie da parte dei ragazzi, un percorso con i bambini e i ragazzi insieme e il momento di riflessione collettiva da parte dei

---

<sup>45</sup> La documentazione riportata in questo capitolo è da parte di educatrici del Nido d'Infanzia Cappuccetto Rosso e dei/le docenti della scuola secondaria di primo grado Ludovico Muratori di Vignola.

<sup>46</sup> Psicologa del Centro clinico per la prima infanzia AUSL di Bologna.

ragazzi tutor attraverso il laboratorio di narrazione. Ognuna di queste fasi viene valutata dai docenti e dalle educatrici che alla fine traggono delle conclusioni condivise e congiunte che portano a dei cambiamenti per le fasi successive. Ci sembrava utile rendere visibile alcune tra le parti più significative di questo lavoro, riportando fedelmente alcune osservazioni e considerazioni, non preoccupandosi troppo della forma ma mantenendo inalterati i testi "grigi" che, in questo modo, crediamo abbiano trasmesso anche un po' di quella atmosfera calda e amichevole molto presente durante tutto il progetto.

Bisogna infine ricordare lo sforzo che si è cercato di fare nel compilare la documentazione, di utilizzare termini comuni che dessero a tutti i partecipanti un linguaggio condiviso e tecnicamente vicino.

### **Interazioni naturali: l'avvicinamento**

La prima fase del percorso prende in considerazione il momento dell'inserimento dei bambini al nido. Si tratta di un momento particolarmente delicato dove si utilizzano molti accorgimenti nell'interazione con i bambini. Ed infatti prima di procedere ci si è domandati molto se era il caso di iniziare un progetto, che vede coinvolti tanti adulti, proprio in questo momento. Ma proprio perché le intenzioni erano rivolte al tema dell'accoglienza e del cambiamento, del trovarsi in una situazione completamente nuova, ci sembrava importante non perdere l'occasione, fiduciosi sia delle reazioni dei bambini sia delle potenzialità dei grandi. Come si vedrà in seguito, consapevoli dei rischi, sono stati presi molti accorgimenti nella fase preparatoria, in modo tale da cogliere, con le attenzioni dovute, eventuali segnali di disagio, soprattutto da parte dei bambini ma anche da parte dei grandi. Ma la sorpresa è arrivata proprio dai primi che sono risultati più audaci e curiosi dei loro fratelli maggiori.

#### ***Inserimento dei bambini piccoli della sezione verde del nido d'infanzia "Cappuccetto Rosso" con i ragazzi stranieri e italiani delle scuole medie e superiori***

##### **Campi di esperienza:**

- il sé e l'altro.

##### **Obiettivi:**

- accettazione, da parte dei bambini/e e dei ragazzi/e stranieri e italiani nel loro aspetto fisico (colore della pelle, pettinatura, abbigliamento);

- il bambino dimostra interesse verso il proprio "tutor"

- accettazione empatica, da parte dei bambini, dei ragazzi/e stranieri e italiani: scambio di sguardi, accetta la vicinanza fisica, interagisce verbalmente, piange e si allontana...

- il bambino accetta di giocare con il suo "tutor".

- I ragazzi/e sanno dosare le proprie manifestazioni nei confronti dei bambini;

- dimostrano interesse per i bambini e ciò che fanno:

- seguono il bambino nel suo giocare senza interromperlo;

- trovano soluzioni e forniscono suggerimenti di fronte al pianto del bambino.

### **Attività**

- Gioco libero;
- attività con materiali come: utilizzo di pastella, didò, colori, colla, granaglie;
- lettura di libri;
- canzoncine.

### **Propositi metodologici in fase di inserimento**

Si è concordato insieme ai ragazzi, agli educatori, agli insegnanti e ai genitori dei bambini nuovi inseriti della sezione verde, di tenere (nei limiti del possibile) i seguenti comportamenti: all'arrivo dei ragazzi e dei loro insegnanti, le educatrici li accoglieranno come si conviene ad amici di vecchia data; cercheranno di creare un clima di ospitalità invitandoli a sedersi e a condividere uno spumino.

Lasceranno che siano i bambini ad avvicinarsi; nel caso ciò non avvenga, ci proveranno i ragazzi, con delicatezza e con lo sguardo ad altezza di bambino, sperando di attirare l'attenzione con proposte di gioco.

I ragazzi/e sono consapevoli del fatto che, in questa prima fase, potrebbero essere rifiutati dai bambini e assistere a crisi di pianto; è stato loro detto che non devono, per questo, sentirsi incapaci e starci male, e possono comunque cercare di risolvere l'eventuale situazione di disagio se si sentono, in qual momento, emotivamente in grado di farlo.

Le insegnanti Mariarita e Laura e l'educatrice Simona effettueranno le osservazioni su bambini/e e ragazzi/e tenendo soprattutto presenti come indicatori gli obiettivi prefissati.

### **Nido d'infanzia "Cappuccetto Rosso" - Sezione verde**

#### **22 settembre**

Prima osservazione dell'inserimento dei bambini in un contesto di gioco libero insieme ai ragazzi.

Durata dell'osservazione: 1 ora

Tempo di permanenza dei ragazzi/e al nido: ore 9:30 - 11:00

Situazione osservata:

nr. 6 bambini presenti, di età compresa tra i 18 e i 20 mesi, che frequentano il nido da 9 giorni di cui 2 maschi e 4 femmine;

nr. 8 ragazzi presenti, di cui 4 italiani e 4 stranieri, di età compresa tra i 12 e i 14 anni di cui 3 maschi e 5 femmine;

nr. 2 docenti della scuola Media e 1 educatrice come osservatori;

nr. 1 educatrice con un ruolo attivo nel gruppo e che fotografa e riprende con la telecamera;

nr. 3 osservatori esterni.

#### **Contesto**

La sezione verde è composta dai seguenti spazi:

- Angolo del materiale didattico, composto da un basso armadio con diversi ripiani, nel quale, oltre ai giochi didattici, si trovano le scatole con la fotografia di ogni bambino, nelle quali vengono riposti giochi e oggetti personali. Davanti c'è un tavolo modificabile, attualmente con una forma ondulata, con sedie per i bambini;
- Angolo motorio, composto da due specchi ad angolo, un tappeto sul quale si trovano grandi forme geometriche morbide;
- Angolo morbido, delimitato dall'angolo motorio, con un grande specchio triangolare e un mobile-tunnel, che si può considerare sia come un mobile primi passi che come un centro di attività. Sul tappeto ci sono grandi cuscini, un orso gigante, il cestino dei "tesori" e il cestino contenente bottiglie sonore e visive;
- Angolo delle costruzioni e delle macchinine da utilizzare sulla pista adiacente;
- Angolo familiare, composto da cucina in legno, tavolo, panca con le bambole e cestino con barattoli di crema, spazzole e pettini;
- Angolo della lettura, con libreria e panchina con cuscini; è delimitato da un contenitore in legno e stoffa con tanti animali di peluche;
- Angolo della manipolazione, composto da un carrello in legno, con due vasche estraibili, che possono essere riempite con vari materiali, da utilizzare anche per i travasi.

### **Osservazione**

di *Samanta*

Dopo una iniziale fase di accoglienza dei ragazzi delle scuole medie da parte di una delle educatrici del nido, i ragazzi si muovono spontaneamente verso i bambini; due ragazze si avvicinano a due bambini e cominciano a giocare con ciò che i bambini stanno già utilizzando; altre due ragazze e tre ragazzi vengono invitati dall'educatrice del nido ad unirsi al gioco degli altri bambini; nel frattempo L. si è offerto per andare in giardino con un bambino, C.. Una A. rimane più in disparte delle altre ragazze, che sembrano invece più a loro agio nella relazione con i bambini.

In generale le ragazze si dimostrano capaci di prendersi cura dei bambini: in tal senso, per esempio, le ragazze si preoccupano più volte di "soffiare il nasino" del bambino di cui si stanno occupando in quel preciso momento, o, ancora, una ragazza interviene per "liberare il piedino di un bambino" che si è incastrato in un gioco.

Rispetto alle ragazze, due ragazzi si mostrano inizialmente più in difficoltà nella relazione con i bambini: proprio all'inizio dell'interazione infatti i due ragazzi, che si sono avvicinati ad alcuni bambini già impegnati nel gioco, si consultano tra loro probabilmente al fine di capire insieme come intervenire. Rispetto al prendersi cura dei bambini, i ragazzi sono un po' più distratti delle ragazze, non accorgendosi, per esempio, che una bambina al loro fianco ha necessità di soffiarsi il naso.

Rispetto alle iniziative di gioco le ragazze si dimostrano efficienti: le loro proposte di gioco sono adeguate e rispondono agli interessi dei bambini; si osserva che le ragazze sono molto dinamiche e

capaci di adattarsi velocemente alle richieste dei bambini, sono disposte a modificare di volta in volta la propria postura, da seduta a in piedi, da sdraiata “sul materasso di fronte allo specchio” a in piedi o piegata per seguire con lo sguardo il bambino che “attraversa il tunnel di gomma”. Di contro, i ragazzi sembrano inizialmente un po’ più “rigidi” nell’adattarsi da un gioco ad un altro, probabilmente perché più insicuri delle ragazze e per questo più vulnerabili e sensibili di fronte ai repentini cambi di posto e di gioco richiesti dai bambini. Tuttavia, si osserva che i ragazzi, pur manifestando una maggiore “resistenza ai cambiamenti” richiesti dai bambini, si mostrano attenti ad osservare gli spostamenti dei bambini stessi, come se volessero “studiare” il comportamento dei bambini prima di potersi avvicinare loro. Nel corso dell’interazione, infatti, i ragazzi sviluppano un approccio più “deciso” e adeguato nei confronti dei bambini; un esempio di questa evoluzione è data dal comportamento di un ragazzo R.: nella prima parte dell’interazione il ragazzo propone più volte alla bambina giochi che non necessariamente rispondono ad un interesse della stessa (ad esempio sceglie un libro da mostrare alla bambina che in quel momento è impegnata ed attratta da altre cose e, constatato il rifiuto da parte della stessa, le propone immediatamente un altro gioco, ancora lontano dagli interessi della bambina). Successivamente R. decide di far scegliere alla bambina quale libro guardare insieme, riuscendo così a catturare la sua attenzione e a ottenere la sua partecipazione alla “lettura”.

Nel corso dell’incontro i bambini si dimostrano a loro agio nel rapporto con i ragazzi, ad eccezione di un bambino M., il più piccolo della classe e quello che, a detta delle educatrici, “ha maggiori difficoltà di separazione”. Nel corso della mattinata infatti questo bambino instaura con più difficoltà degli altri un rapporto di fiducia con i ragazzi, i quali, tuttavia, si impegnano in diversi tentativi di consolazione del suo pianto. Nello specifico due ragazzi, R.e F. per primi si avvicinano al bambino più volte offrendogli diversi stimoli, tra cui un sonaglio, che fanno suonare vicino al suo orecchio, la macchinina, che spingono verso il suo piedino e altre proposte ancora. Seppure con modalità talvolta brusche e intrusive, i due ragazzi si dimostrano capaci di offrire il loro contributo nel tentativo di consolare il bambino, spontaneamente e senza chiedere supporto alle insegnanti o alle educatrici del nido. Nonostante l’impegno dei ragazzi il bambino ricomincia a piangere: interviene spontaneamente A., che fino a questo momento è rimasta un po’ più in disparte rispetto ai suoi compagni; senza esitazioni né suggerimenti A. prende per mano il bambino (nessun altro ragazzo aveva tentato un tale contatto fisico), quindi lo prende in braccio: l’intervento di A. si dimostra efficace al punto tale che il bambino per breve tempo interrompe il pianto. Quando il bambino ricomincia a piangere interviene l’educatrice che lo consola prendendolo per mano e, successivamente, lo riaccompagna dai ragazzi che poco prima si erano “presi cura” di lui.

### **Riflessioni personali insegnanti**

di *Laura*

“La mattinata trascorsa al nido è stata molto interessante. Innanzitutto osservare i ragazzi al di fuori dell’ambiente scolastico ha rivelato nuovi lati della loro personalità (ad esempio, non mi sarei mai aspettata l’iniziativa di L. di uscire in giardino da solo). Ho notato un certo imbarazzo dei ragazzi di fronte a questi bambini/e, che, in certi casi, si sono dimostrati molto più disinvolte dei grandi e disponibili ad interagire.

La comunicazione verbale è stata l'ultima ad essere attivata dai ragazzi che, per lungo tempo, hanno comunicato soltanto attraverso gesti e sorrisi.”

di *Mariarita*

“All'inizio il disagio e l'impaccio dei ragazzi/e mi aveva un po' preoccupato, temevo che non scattasse quel feeling che si era instaurato l'anno scorso tra bambini e ragazzi. L'intervento di Antonella ha smosso i ragazzi, nel senso che, in modo scherzoso e coinvolgente, ha indicato ai ragazzi cosa fare. Il resto è venuto da sé. I bambini si sono rivelati tranquilli e a loro agio, nonostante la presenza numericamente superiore dei ragazzi. Direi, anzi, che sono stati loro ad avvicinarsi, in particolar modo E., che si è dimostrata la più espansiva. Gli altri hanno accettato con naturalezza che i grandi si mettessero a giocare con i giochi che si trovavano in sezione. Non ci sono mai stati momenti di tensione nel rapporto tra ragazzi e bambini, tipo capricci o allontanamento o timore. I ragazzi hanno instaurato all'inizio una comunicazione fatta unicamente di gesti e mimica facciale, solo in seguito hanno cominciato a parlare con i bambini. R. è stato il primo a parlare e a chiamare per nome i bambini con cui giocava, poi lo ha fatto anche X.. Solo Arj. ha avuto manifestazioni di tenerezza attraverso il contatto fisico. I ragazzi parlavano sottovoce e la loro attenzione si è rivolta unicamente ai bambini, non hanno mai parlato solo tra di loro o si sono isolati. Si sono subito messi seduti o accovacciati, stando ad altezza di bambino. Il pianto di M. non li ha preoccupati, anche se solo R., X., F. ed A.. hanno cercato di distrarlo o di calmarlo.

Ho cercato di non intervenire mai, anche quando, in due occasioni, R. e C. si sono voltati verso di me per cercare un aiuto o una conferma.

Antonella ha svolto il ruolo di mediatrice fra i ragazzi/e e i bambini/e, poi è stata impegnata a riprendere qualche momento dell'incontro.

In pulmino i ragazzi hanno espresso la loro contentezza ed entusiasmo; avrebbero voluto ritornare addirittura lo stesso pomeriggio.

Ho saputo, in seguito, che nessuno di loro ha riferito alla classe come è andata l'esperienza. Purtroppo nessuno dei compagni di classe ha chiesto loro di riferirlo.”

### **Riflessioni di gruppo**

di *Antonella, Laura, Mariarita, Simona*

Tutti gli obiettivi prefissati sono stati raggiunti; la metodologia si è rivelata efficace, quindi resterà la stessa anche per il prossimo inserimento.

I bambini sono stati più disinvolti e rilassati dei ragazzi e l'iniziativa l'hanno presa loro.

Sia i bambini che i ragazzi hanno dimostrato entusiasmo e piacere nel gioco tra di loro e con i materiali e giocattoli proposti.

Alla fine i ragazzi sono stati più disinvolti e “avvolgenti” delle ragazze.

I ragazzi si sono posti al livello dei bambini sia nella postura che nel tono della voce.

La comunicazione verbale è stata l'ultima ad essere attivata e per noi questo non è negativo: infatti si sono azionati altri tipi di linguaggio - mimico, gestuale e musicale - che hanno abolito ogni barriera

tra i bambini e i ragazzi.

Le ragazze italiane, pur provenendo da classi diverse, si muovevano, inizialmente, insieme.

Chiara si è ricordata della propria infanzia e di una canzone cantata al nido. Al ritorno a casa ha raccontato alla mamma con estrema soddisfazione di essere riuscita a soffiare il naso ad un bambino. La mamma si è subito meravigliata dell'importanza attribuita da Chiara ad un gesto così apparentemente semplice, osservando, però, subito dopo che l'essere figli unici non abitua a questo tipo di esperienze.

Le ragazze straniere presenti erano più a proprio agio anche se, a volte, si "allontanavano" e aspettavano. Probabilmente la convivenza con fratelli e/o sorelle ha insegnato loro che, a volte, è importante avere spazi e tempi propri.

Anche il modo di accudire la prole varia nelle diverse culture.

Non in tutte le classi dei ragazzi intervenuti c'è stata condivisione dell'esperienza; perciò le insegnanti hanno pensato di utilizzare alcune delle loro ore di lezione per fare parlare il gruppo-classe.

## **Nido d'infanzia "Cappuccetto Rosso" - Sezione verde**

### **12 ottobre**

Seconda osservazione dell'inserimento dei bambini in un contesto di gioco libero insieme ai ragazzi.

Durata dell'osservazione: ore 1,30

Tempo di permanenza dei ragazzi/e al nido: ore 16:30 - 18:00

Situazione osservata:

nr. 5 bambini presenti, di cui 3 femmine e 2 maschi, di età compresa tra i 13 e i 18 mesi, che frequentano il nido da 3 giorni;

nr. 5 ragazzi presenti, tutti di nazionalità straniera, di età compresa tra i 15 e i 19 anni, di cui 4 femmine e 1 maschio;

nr. 1 docente della scuola Media, 1 docente della scuola Superiore e 1 educatrice osservatori;

nr. 1 educatrice con un ruolo attivo nel gruppo e che fotografa e riprende con la telecamera;

nr. 2 osservatori esterni.

### **Contesto**

La sezione verde ha mantenuto gli stessi spazi ed angoli della volta precedente, con l'aggiunta di :

- due contenitori a forma di farfalla con foglie di diverse dimensioni e colori;
- una grande lavagna luminosa, posta vicino ai contenitori.

### **Osservazione**

di *Samanta*

Tre delle ragazze presenti, An., Az., Na. tengono in braccio ciascuna una bambina, mentre il ragazzo

Og. segue con lo sguardo il bambino di cui si occupa F., che è attratto dalla telecamera dell'operatore: per questa ragione il ragazzo fatica nel catturare l'attenzione del bambino; interviene l'insegnante che coinvolge insieme il bambino e il ragazzo in un gioco di manipolazione della farina di mais.

Nel frattempo una ragazza cerca di consolare la bambina a lei accanto, senza riuscire nell'intento: non appena la bambina mostra di voler uscire dalla stanza la ragazza si consulta con l'insegnante per chiedere il permesso di uscire; la ragazza esce dalla stanza con la bambina per mano.

In un'altra parte della stanza una ragazza An. gioca con un'altra bambina M. e le mostra il funzionamento delle macchinine.

Mentre i bambini presenti in stanza giocano serenamente con i ragazzi, l'insegnante esce dalla stanza e si dirige nell'atrio e in giardino dove osserva il gioco tra due bambini e due ragazze; un bambino F., nel vedere la maestra uscire dalla stanza la segue, lasciando solo il ragazzo che di lui si stava occupando Og.. Trascorsi alcuni minuti rientrano in stanza una ragazza Na. con una bambina Ma. che avevano appena giocato insieme ma la bambina inizia a piangere. La ragazza senza esitazione sistema la bambina nel suo passeggino, quindi si avvicina alla bambina per giocare con lei, utilizzando un animaletto giocattolo che "fa sedere" sul bracciolo del passeggino e poi "fa cadere" a terra. Il tentativo messo in atto dalla ragazza per distogliere dal pianto e consolare la bambina si dimostra efficace: la bambina si tranquillizza e smette di piangere.

Un'altra ragazza An. interagisce con una bambina Ma. in maniera spontanea, riuscendo a costruire con la stessa un buon rapporto di fiducia. La bambina infatti fa riferimento alla ragazza e accetta le varie proposte di gioco.

Un'altra ragazza ancora Az., seppure inizialmente si sia mostrata meno dinamica e propositiva delle compagne, tuttavia si dimostra capace di occuparsi di una bambina M.L. in piena autonomia: nelle interazioni con la bambina si comporta in maniera responsabile e attenta; in tal senso, per esempio, sistema la bambina nel passeggino e si assicura di stringere le cinture di sicurezza.

La ragazza An. che poco prima era riuscita ad attirare l'attenzione di una bambina con il gioco delle macchinine, si dimostra particolarmente attenta e sensibile alle richieste di gioco della bambina di cui principalmente si occupa: la ragazza si mostra in tal senso dinamica, è disposta a spostarsi nella stanza e a cambiare gioco in risposta alle richieste della bambina.

Tra i bambini coinvolti nell'interazione uno di loro No. fatica più degli altri a rimanere in stanza e, in tal senso, a "stare in relazione" con i ragazzi. Nello specifico questo bambino si sposta rapidamente da un gioco ad un altro e rimane fuori dalla stanza per gran parte dell'incontro. La ragazza che si occupa principalmente di lui lo segue nel "suo girovagare" in stanza, nell'atrio e nel giardino. La ragazza con difficoltà riesce a proporgli un gioco che possa attrarlo sufficientemente a lungo, perciò le sue proposte spaziano dalle attività di gioco in stanza, come le macchinine, a quelle "spendibili" nell'atrio piuttosto che in giardino, come "le mura di gomma" o il triciclo. Dopo un lungo girovagare "da un'attività all'altra" e "da uno spazio all'altro", il bambino sceglie di fermarsi un attimo all'interno delle "mura di gomma" disposte nell'atrio, che meglio di ogni altra proposta di gioco sembra riuscire a fornirgli un "contenimento" fisico, un limite spaziale dove potersi fermare. La ragazza accoglie

prontamente questa opportunità: si ferma fuori dalle “mura” e comincia a lanciare al bambino una pallina colorata, che il bambino cerca di afferrare e rilanciarle. Un'altra ragazza Az. e la bambina di cui si occupa M.L., nel notare il gioco dei due, si avvicinano e si uniscono a loro: le due ragazze cominciano a lanciarsi la palla tra loro, offrendo ai bambini il divertente “spettacolo” della pallina che li “sorvola”. Poco dopo una delle due ragazze Az. prende in braccio la bambina M.L. per portarla a vedere una tenda “da campeggio” di colore blu collocata nell'atrio; la ragazza insiste affinché la bambina si avvicini alla tenda ma quest'ultima mostra di non volerci entrare e si allontana. Nel notare la reazione di non gradimento della bambina rispetto al gioco proposto, la ragazza si rivolge ad una insegnante da lei poco distante e commenta: “Ho scoperto che a M.L. non piacciono i luoghi chiusi”; la ragazza si riavvicina alla bambina e la accompagna verso un altro gioco, questa volta scelto dalla bambina: la casetta di legno, aperta nella parte superiore.

Verso il termine dell'incontro tutti i bambini si spostano dalla stanza al giardino: a questo punto il bambino No. che fino a quel momento era rimasto fuori dalla stanza e aveva girovagato per l'atrio e in giardino, si reca all'interno dall'aula e, poco dopo, torna nell'atrio; il bambino continua a muoversi all'interno del perimetro dell'atrio senza soffermarsi su alcun gioco e quando anche la ragazza che finora si è occupata di lui cerca di attirare la sua attenzione indossando una corona, lui la ignora; solo verso la fine dell'incontro il bambino uscirà in giardino per andare a sedersi al tavolino dove altri bambini e ragazzi stanno disegnando.

Nell'atrio si trovano anche un altro bambino F. e un ragazzo Og.: dopo una interazione di gioco, i due escono in giardino e il bambino saluta le ragazze e le insegnanti a cui passa a fianco; quando una delle educatrici chiede al bambino: “F., chi stai cercando?” lui si guarda intorno e indica il ragazzo con cui finora ha giocato più a lungo: Og..

### **Riflessioni personali insegnanti**

di *Simona*

“A differenza della volta precedente ho osservato che i ragazzi/e parlavano molto con i bambini.

I bambini erano tranquilli in una situazione per loro del tutto nuova e con ragazzi che non conoscevano.

I ragazzi erano rilassati, non mostravano nessun timore, ansia o disagio.

Og., l'unico ragazzo presente, all'inizio sembrava imbarazzato e, soprattutto, dispiaciuto per il fatto che non riusciva a interagire con F., nonostante i suoi vari tentativi. In seguito, però, grazie agli interventi mirati di Antonella(educatrice), l'interazione è avvenuta a tal punto che F. ha definito Og. il “tato”.

di *Ottaviana*

“In questo incontro ciò che mi ha colpito maggiormente è stato il forte senso di responsabilità e la tenacia dei ragazzi nell'affrontare e risolvere i problemi che man mano si presentavano. Mi aspettavo, per esempio, che Na. chiedesse aiuto quando Martina continuava a piangere, e invece ha fatto tutto da sola.

I ragazzi hanno interagito molto tra di loro, scambiandosi spesso osservazioni su ciò che stava succedendo. Evidentemente si sentivano a proprio agio e hanno dimostrato di essere un gruppo unito, cercando la collaborazione reciproca per interagire sempre in modo positivo con i bambini.

Alla domanda ormai ricorrente: “Ma ci sarà un futuro educatore tra questi ragazzi/e?” potrei rispondere che sì, ci sarebbero ragazze/i interessati a farlo e, a mio parere, veramente motivati e predisposti per questo tipo di lavoro. Purtroppo spesso, a causa delle difficoltà economiche familiari, sono costretti a scegliere un tipo di scuola che permetta loro di trovare al più presto un lavoro stabile.

Ho avuto tra i miei studenti “stranieri” ragazze e ragazzi che io vedevo già proiettati nel mondo della scuola, ma nessuno finora ha potuto realizzare questa aspirazione.”

di Antonella

“Devo dire che questa volta ho trovato qualche difficoltà, in quanto avevamo incontrato i cinque bambini nei tre giorni precedenti, per un totale di sole quattro ore. A differenza della volta scorsa, non mi sentivo del tutto “padrona” della situazione: infatti solo con due bambini ero già riuscita a stabilire un minimo di relazione che mi permettesse di interpretare adeguatamente i loro interessi e i loro bisogni. Questo mi ha permesso di stimolare il nascere di una interazione positiva tra F. e Og..

In una situazione in cui il rapporto coi bambini fosse già consolidato, molto probabilmente sarei stata più accentratrice per l'intero gruppo.

Qui mi sono volutamente messa da parte perché per alcuni bambini non ero ancora un valido punto di riferimento, e quindi mi è sembrato naturale lasciare che fossero altri (i ragazzi) ad interagire in modo privilegiato con loro. Ritengo, comunque, importante che l'adulto (educatore o insegnante), quando il bambino possiede già una sicurezza affettiva, trovi il modo di “allontanarsi”. Anche se sicuramente gratifica molto essere una delle figure privilegiate per il bambino, “allontanarsi” non significa disinteressarsi o delegare, ma ascoltare ed aspettare, fornendo indicazioni e stimoli che permettano al bambino di conoscere in modo autonomo e più efficace persone, cose e avvenimenti che lo circondano.”

## **Nido d'infanzia “Cappuccetto Rosso” - Sezione verde**

### **3 novembre**

Terza osservazione dell'inserimento dei bambini in un contesto di gioco libero in sezione e di utilizzo della farina nel laboratorio delle fate insieme ai ragazzi.

In questa terza fase di accoglienza sono stati invitati i ragazzi che avevano già avuto una prima esperienza nei due momenti precedenti con l'aggiunta ed altri tre nuovi, uno delle medie e 2 delle superiori

Durata dell'osservazione: 45 minuti.

Tempo di permanenza dei ragazzi/e al nido: ore 9:30 - 10:45

Situazione osservata:

nr. 3 bambini presenti nuovi inseriti, di età compresa tra i 12 e i 18 mesi, che frequentano il nido da 4 giorni;

- nr. 9 bambini presenti già inseriti, di età compresa tra i 13 e i 22 mesi;
- nr. 9 ragazzi presenti della scuola Media, dei quali 1 (Doina) alla sua prima esperienza;
- nr. 7 ragazzi della scuola Superiore di età compresa tra i 15 e i 19 anni, dei quali 2 (Merve e Leslie) alla loro prima esperienza;
- nr. 1 docente della scuola Media e 1 educatrice osservatori nella sezione verde;
- nr. 1 docente della scuola Media e nr. 1 docente della scuola Superiore osservatori nel Laboratorio delle fate;
- nr. 1 educatrice con un ruolo attivo nel gruppo e che fotografa e riprende con la telecamera;
- nr. 1 osservatore esterno.

### **Contesto**

Sezione verde:

ha mantenuto gli stessi spazi ed angoli delle volte precedenti, con la sostituzione di riso soffiato, secchielli, palette e contenitori di varie dimensioni al posto di farina di mais, pastina, orzo e foglie usati precedentemente.

Laboratorio delle fate:

stanza vuota, allestita con cartoncino nero su tutto il pavimento e farina bianca.

### **Riflessioni personali insegnanti**

di *Ottaviana*

Ciò che mi ha colpito di più è stata l'immobilità della maggior parte dei ragazzi che, in silenzio assoluto, sembravano in attesa di qualcuno che venisse a salvarli dalla farina! La paura di sporcarsi da parte di quasi tutti mi ha colto di sorpresa e mi ha un po' deluso, tanto che a un certo punto mi è venuto spontaneo buttarmi della farina addosso, trovandolo naturale e divertente. Il ricordo dei giochi che facevo nella mia infanzia e, poi, con mio figlio ha risvegliato in me il piacere di giocare con un materiale povero e di infarinarmi. In mezzo a bambini che giocano con la farina, come si fa a non lasciarsi coinvolgere? Pensavo a quante cose si potevano fare per fare divertire i bambini e mi aspettavo che i ragazzi lo facessero, e invece mi è sembrato che per loro fosse più importante non sporcarsi! Questo mi è veramente dispiaciuto; e mi ha fatto particolarmente piacere vedere che Le., invece, ha giocato fin da subito con la farina e con S..

Riflettendo su questo, a casa, ho pensato che, al posto delle note sul registro, potremmo tenere sulla cattedra un sacchetto di farina per gli studenti più indisciplinati!

di *Antonella*

Appena i ragazzi/e sono arrivati, hanno cercato con lo sguardo i "loro" bambini/e e alcuni di loro (Na., R. e X.) hanno dimostrato apertamente - comunicandolo a parole - il loro dispiacere. Perciò ho spiegato subito loro che i genitori di Mar., Mat. e Se. mi avevano telefonato per avvertire, esprimendo il loro rammarico, che i bambini non sarebbero stati presenti per motivi di salute.

I bambini sono stati divisi in due gruppi, mantenendo il gruppo meno numeroso quello in cui erano

presenti più bambini di nuovo inserimento.

I due gruppi si dovevano alternare nella sezione verde e nel laboratorio delle fate, ma ciò non è stato possibile a causa della mancanza di tempo.

Prima di entrare nel laboratorio ho chiesto a tutti di togliersi le scarpe e ho notato l'imbarazzo dei ragazzi nel compiere questa operazione.

Una volta entrati, tutti si sono seduti in cerchio vicini tra di loro e regnava il silenzio più assoluto.

Dopo avere versato la farina, l'imbarazzo era "tangibile", tanto che mi sono chiesta: "Cosa ho fatto di male?". Poi uno scambio di sguardi e di battute con Carla e Ottavia (docenti) ha leggermente allentato la nostra tensione. Infatti, mentre i bambini si avvicinavano alla farina, i ragazzi si allontanavano, schiacciandosi contro le pareti! Era più che evidente - e confermato dalle parole di alcuni - che avevano paura di sporcarsi!

A quel punto, per sbloccare la situazione, ho dato loro dei cucchiaini di plastica e quasi tutti si sono messi a disegnare e giocare.

A. ha quasi sempre tenuto in braccio Au., dimostrando da un lato di avere stabilito con lei un buon rapporto affettivo, ma poteva anche rappresentare un disagio di A. stessa; se Au. si fosse messa a giocare con la farina, lei si sarebbe dovuta sporcare. Oppure forse si sarebbe sentita meno utile nei confronti di un'Au. già più indipendente rispetto alla volta precedente.

### **Riflessioni di gruppo**

*di Antonella, Carla, Mariarita, Ottaviana, Simona*

Anche in questo incontro ci sembra che gli obiettivi proposti siano stati conseguiti. La metodologia è stata la stessa, ma avevamo pensato di alternare i due gruppi in sezione e nel laboratorio; non è stato possibile e questo ci è mancato. Perciò abbiamo pensato di riproporre anche il gioco della farina nell'incontro del 15 dicembre prossimo.

Abbiamo constatato che i bambini inseriti per primi hanno acquisito padronanza dell'ambiente una maggiore autonomia fisica e affettiva; ciò ha consentito loro di giocare in modo autonomo, cercando ed accettando eventuali collaborazioni nel progredire del gioco stesso.

Questo ha disorientato alcuni ragazzi/e, che in questo incontro non si sono sentiti più così indispensabili nella relazione con il bambino come nella fase di inserimento. Alcuni, però, come Luca, hanno modificato il proprio atteggiamento man mano che la situazione si evolveva.

Per quanto riguarda le differenze tra maschi e femmine, le ragazze hanno esternato il disappunto perché mancavano i bambini o perché il "loro" bambino non si comportava più come si darebbero aspettati, mentre i ragazzi si sono chiusi in se stessi, non hanno preso in mano la situazione e sembravano disinteressati come Og. Altri come R. si sono messi a giocare per conto loro.

Abbiamo notato ancora una volta che C. e Se., che hanno frequentato il nido in Italia, si muovono all'interno del nido in modo più disinvolto e sicuro: sicurezza non tanto nei confronti dei bambini, quanto nella relazione con ambiente ed educatori. Questa è stata la prima volta che l'intero gruppo (ragazzi delle Medie e delle Superiori) si è riunito: sarebbe stato necessario almeno un incontro

preliminare, di tipo informale, per favorire la conoscenza reciproca. Infatti non tutti i ragazzi si conoscevano: alcuni sono in Italia da pochi mesi (e li abbiamo coinvolti anche per avere ragazzi di più recente immigrazione), altri si sono resi disponibili per sostituire chi, per motivi scolastici, non riusciva a proseguire il progetto iniziato lo scorso anno.

### **Primo incontro laboratorio di narrazione**

#### **Incontri con i ragazzi delle medie sul tema “Affrontare una situazione nuova”**

condotto da *Mariarita*

Scuola Media “L. A. Muratori” - Salone-mensa

Giovedì 9 Novembre

Durata dell'incontro: dalle 15:00 alle 17:00

Situazione osservata:

nr. 8 alunni della scuola Media;

nr. 2 alunni della scuola Superiore;

nr. 2 docenti della scuola Media, dei quali 1 con il compito di condurre l'attività e l'altro con un ruolo attivo nella narrazione e come osservatore;

nr. 1 educatrice del nido con il compito di documentare con macchina fotografica, telecamera e registratore.

Contesto: Salone mensa: un ampio spazio per poter svolgere attività di movimento e per potersi sedere in terra su dei tappeti.

**Tema affrontato:** “quella volta in cui mi sono trovato in una situazione nuova.”

L'input fornito si ricollega direttamente all'esperienza che i ragazzi/e hanno fatto con i bambini/e del nido durante la fase dell'inserimento e indirettamente alle esperienze personali dei ragazzi..

Consegna preliminare data ai ragazzi: Quale oggetto porteresti con te nell'eventualità che dovessi lasciare la tua “casa”?

#### **Obiettivi:**

- Favorire l'espressione di sé
- Stimolare la curiosità verso le storie degli altri
- Valorizzare ogni individuo e le caratteristiche che lo differenziano
- Migliorare i rapporti interpersonali all'interno del gruppo
- Favorire l'inserimento di ragazzi italiani e stranieri
- Consolidare un clima di attenzione e di rispetto dell'altro per una convivenza democratica.

#### **Obiettivo specifico dell'intervento:**

- dall'esperienza con i bambini far emergere nei ragazzi ricordi dei loro vissuti relativi ad eventuali cambiamenti.

- riflettere sui modi di affrontare i disagi che tali cambiamenti hanno provocato per superarli insieme.

### **Descrizione dell'attività svolta:**

all'inizio è stata proposta un'attività di movimento libero, con sottofondo musicale, per prendere confidenza con l'ambiente.

In seguito i ragazzi hanno mimato il risveglio-nascita di un burattino (è stato raccontato loro l'inizio della storia di Pinocchio): i ragazzi/e dovevano mettersi nei panni del burattino che, per la prima volta, cominciava a sentire ed usare il proprio corpo, utilizzando tutti i sensi.

Al termine di questa attività ci si è seduti in cerchio ed è stato chiesto ai ragazzi/e se avevano portato l'oggetto prescelto. Chi ha voluto, l'ha mostrato al gruppo.

Il conduttore ha comunicato il tema dell'incontro, lasciando ai ragazzi 10-15 minuti di tempo per potere riflettere sulla storia da narrare.

Di nuovo seduti in cerchio è iniziata la narrazione intervallata da una breve canzone.

Il rituale seguito per raccontare consisteva nel posare al centro del cerchio l'oggetto che i ragazzi avevano portato.

### **I ragazzi raccontano...**

"All'inizio ero un po' imbarazzato, poi andando avanti, dopo qualche minuto, mi sono trovato bene con i bambini, divertendomi e facendoli anche divertire, conoscendo altri amici che prima non conoscevo. È stata anche una bella avventura perché insieme a tanti bambini non ci ero mai stato, e allora non sapevo cosa fare, se iniziava a piangere mi veniva qualche timore..."

"S. (bambino) subito si è messo a giocare con la mia pelle, mi toccava la pelle e mi è venuta in mente mia cugina che, quando io avevo 8 anni, mi prendeva in giro per il colore della pelle. Ma S. no. Prima di entrare nella stanza, volevo metterlo a sedere, ma lui non voleva, poi quando siamo stati nella stanza ha cominciato a giocare."

"In luglio sono andata nel mio Paese e il primo giorno le persone mi guardavano perché sono cambiata e mi sentivo diversa; ci sono delle persone che io conoscevo e non mi ricordavo; sempre le mie amiche mi chiedevano delle cose, ma io non mi ricordavo. A volte sbagliavo delle parole e non riuscivo a ricordare le cose in albanese; poi ho passato dei giorni bellissimi con le mie amiche e i miei cugini, poi sono tornata di nuovo nella scuola di danza con le mie amiche il primo giorno; sono tornata là dove andavo quando ero piccola. Ho passato un'estate bellissima; si è sposata anche mia cugina; ho conosciuto tante altre persone, ho incontrato anche i miei compagni di classe... non so cosa dire."

"Per me è stato un disastro quando mio padre si stava separando da mia madre. Ho sofferto tantissimo. Pensavo: "Sono rimasta sola" e non sapevo cosa fare. Avevo paura, non mi è mai successa una cosa del genere. Ero arrabbiata con mio padre e anche quando avevo l'opportunità di parlargli, non gli ho parlato. Dopo ho pianto tanto come non ho mai pianto nella vita mia. Adesso mi sento cambiata, ho capito perché si sono separati e non soffro più. Sono con mia madre e lei

adesso è più importante di tutto.”

“Al primo impatto le scuole medie mi sono sembrate molto difficili, poi si è rivelato il contrario; i proff. mi sono sembrati tutti subito molto simpatici, a parte una, ma dopo con questa prof. ho legato molto e adesso è alle superiori e mi è dispiaciuto moltissimo averla lasciata.

I compagni, inizialmente non conoscevo nessuno a parte due miei amici, che erano con me dalle elementari, quindi questa situazione era molto imbarazzante, soprattutto quando ci hanno fatto fare la presentazione di noi stessi, siamo dovuti andare davanti a tutta la classe e esporre il nostro argomento. Poi mi sono accorta che alle medie c'erano cose nuove e molto divertenti, molto meglio che alle elementari, perché c'erano solo tre insegnanti che non cambiavano mai; erano molto severi...”

“Qua sto con la mia matrigna e mio padre. Quando ero in Ghana stavo sempre con mia madre e quando sono venuta qua è più difficile; quando sono venuta a scuola non avevo amici n'è amiche, sempre da sola, anche a casa stavo con mio fratello grande, quando c'erano i compiti non riuscivo a farli. Poi non mi piace stare in Italia, voglio tornare in Ghana. Un giorno ho chiamato mio padre: “Papà, voglio andare in Ghana” e mio padre mi ha detto: “Ok, se tu vuoi andare in Ghana, adesso io voglio lavorare un po' e poi tu ci torni.” Mio fratello mi ha chiesto se volevo andare in Ghana e un giorno io ho chiesto a mio padre. Perché? Io voglio andare in Ghana perché là c'è mia madre, e mio padre ha detto “Va bene”. Io ho chiesto a mio fratello: “A te piace stare qui o in Ghana?” e mio fratello ha detto: “Non mi piace stare qui, ma in Ghana.”

Mia madre è sempre da sola.

In luglio mio fratello è andato via, in Ghana, e io sono da sola; io non ci riesco a fare le pulizie, non c'è nessuno che mi aiuta, io faccio sempre tutto, sono preoccupata perché quando ero in Ghana io non facevo niente, alla mattina ci pensava mia madre, invece qua faccio le pulizie.

Poi ho ancora chiesto a mio padre: “Voglio andare in Ghana” e mio padre ha detto: “Aspetta un momento”. Basta.”

“Ci sono dei momenti in cui mi sono trovata veramente sola. Come il giorno in cui ho attraversato il border del mio Paese, sentivo il pentimento di aver lasciato il mio Paese. In quei momenti mi venivano in mente ricordi dei miei amici, la casa, scuola, tutto, ma non era mio volere trasferirmi, perché stavo bene in college, per il fatto che nessuno mi controllava di cosa, come, dove andavo. Quei giorni, quei mesi, quegli anni, in cui le ore non passavano mai, la tristezza, la solitudine che sentivo dentro, sedendomi, dentro quell'aula, dove non capivo quello che dicevano, n'è ridevo perché intanto niente poteva farmi sorridere. Mi sembrava come fossi chiusa in un buco e l'unica cosa che brillava davanti ai miei occhi era chi mi faceva il piacere di sorridere con me; e in quei giorni ho capito veramente che un piccolo sorriso può salvare una vita e quindi mai devo smettere di sorridere. Ogni giorno quando andavo a scuola, se avessi potuto preferivo restare a casa che sedermi tutto il giorno senza parlare, mentre sapevo intensamente che quella ragazza timida non ero io, nemmeno di carattere!

Quante volte ho pregato che passassero le ore in fretta così potevo andare a casa dove mi sentivo a mio agio! Ogni giorno mentre uscivo dall'aula avevo la sensazione di un prigioniero appena uscito

dal carcere. Tutti i giorni mi chiedevo quando mai avrei parlato quella lingua che tutti parlavano! Col passare del tempo, avendo capito un po' della lingua, non pronunciavo neanche una parola perché pensavo che potevano prendermi in giro. Nessuno mi parlava e mi chiedevo cos'era che non andava in me. Sono successe tante di quelle storie imbarazzanti, per cui mi vergogno tuttora quando mi ricordo! L'unico posto in cui mi sentivo a mio agio era in quell'aula con un cartello attaccato alla porta "Aula Arcobaleno"; qui sì che mi sentivo di essere benvenuta, perché c'erano altri stranieri come me, e mi esprimevo di più perché eravamo sulla stessa barca. Le cose cambiarono quando entrai alle superiori, perché questa volta non dovevo inserirmi, ma invece fare conoscenze nuove, visto che non ci conoscevamo. Il primo anno non è andato come speravo ma adesso con più anni, ho fatto nuove amicizie e mi trovo bene, non devo neanche più sforzarmi, perché sono me stessa. Sono felice che oggi le cose sono cambiate per tutti gli stranieri, perché almeno oggi si possono trovare amici di tutti gli altri Paesi."

### **Anche gli adulti raccontano...**

"Fin da bambina mia madre mi ha sempre obbligato a vestirmi come pareva a lei. Però una volta l'ha fatta veramente grossa! Sono nata a Modena e in quella città ho fatto l'asilo e la prima e la seconda elementare. Nel palazzone in cui abitavo avevo una carissima amica e poi Modena è bella e mi piaceva. Potevamo andare in centro con l'autobus; era una città, per me, divertente, con cose sempre nuove e particolari. Un giorno, io non so il motivo e veramente non me l'hanno mai detto, i miei genitori hanno deciso di cambiare casa e sono venuta ad abitare a Vignola. Non è stato un lungo viaggio, ma per me Vignola non era così interessante e bella come Modena. Mi ricordo il giorno in cui mi hanno portato a scuola ed ho iniziato la terza elementare, era ottobre. Mia madre ha avuto la bellissima idea di farmi indossare una mantellina di un giallo "esplosivo" con tanto di cappellino in testa. Forse quel giorno pioveva. La maestra è stata molto gentile con me e mi ha accolto dicendo: "Bimbi, questa è la vostra nuova compagna!" Io avrei voluto sparire, proprio di giallo mi aveva vestito mia madre! Io ero lì, con tutti gli sguardi fissi su di me. Avrei preferito essere lì fin dalla sera prima; mi sarei seduta in un banco e mi avrebbero trovata lì, come trovano la lavagna, la cattedra, le sedie. E invece, ero in piedi davanti a tutti vestita di un giallo terribile!"

"Quando ho finito di studiare all'università ero ancora giovane, però a quei tempi si cominciava ad insegnare subito. Non è come adesso che gli insegnanti, prima di avere il posto, aspettano tanto tempo. Prima avevo insegnato al liceo di Vignola, per periodi brevi, poi ho avuto una supplenza più lunga al liceo San Carlo di Modena. Era una scuola molto importante, con una lunga tradizione e in cui s'erano tanti insegnanti di una certa età e che insegnavano da tanto tempo. All'inizio è stato molto difficile per me adattarmi, così giovane e inesperta; la situazione in cui mi ero trovata era troppo nuova e troppo diversa rispetto alle esperienze precedenti. Dopo un certo periodo e col tempo i miei colleghi si sono dimostrati disponibili con me e mi sono trovata bene."

### **Riflessioni del docente conduttore**

di *Mariarita*

Durante l'attività di movimento ho notato l'imbarazzo dei ragazzi nel trovarsi in una situazione per loro

inusuale; mi è sembrato che lentamente questo imbarazzo sia diminuito e che la drammatizzazione del burattino sia avvenuta con maggior disinvoltura.

Un altro momento in cui ho percepito l'imbarazzo dei ragazzi è stato durante il canto.

Tutti i ragazzi hanno portato l'oggetto richiesto, tranne A. e X.

R.: libro di religione musulmana in lingua araba;

An.: Bibbia;

Ch.: cagnolino di peluche;

Le.: diario;

F.: foto della classe di scuola media e cellulare con altre foto;

Do.: foto della mamma;

Arj.: la collana che le è stata regalata dalle amiche in Albania;

L.: una fotografia.

### **I docenti:**

Mariarita: un po' di terra;

Carla: la prima foto che le ha dato suo marito e la foto della famiglia al completo.

È stato necessario che io iniziassi a narrare, e anche Carla, per mettere i ragazzi a loro agio e per dimostrare loro la mia disponibilità a mettermi in gioco.

Solo tre ragazzi non hanno narrato; gli altri, nonostante la difficoltà a parlare di sé e il pudore nell'esprimere i propri sentimenti, hanno raccontato storie inerenti al tema proposto.

Notata la difficoltà ad esprimersi in Italiano, ho invitato Le. (in Italia da soli tre mesi) a narrare nella sua lingua; lui ha narrato in inglese e An. ha tradotto. (è importante lasciare a questi ragazzi la possibilità di esprimersi anche nella loro lingua, si tratta per loro di un periodo molto faticoso ed altamente emotivo ed è un delitto aspettare che imparino l'italiano prima di potersi esprimere, creiamo loro una frustrazione altissima e non facilmente recuperabile) Il gruppo durante la narrazione in inglese ha seguito con particolare attenzione.

Ritengo sia utile lasciare ai ragazzi il tempo di riflettere prima della narrazione.

### **Riflessioni del docente che ha partecipato alla narrazione**

di *Carla*

Quando inizia l'attività i ragazzi ascoltano attentamente, sono sereni e svolgono i movimenti richiesti, convinti di quello che stanno facendo. Soltanto R., per tutto il pomeriggio, non sembra a suo agio, è serio e scontento.

Durante l'attività di narrazione vera e propria, i ragazzi ascoltano in silenzio e concentrati; desiderano ascoltare nuove storie e tutti, ad eccezione di X., R. e L., raccontano e parlano della loro esperienza (la separazione dei genitori, la scuola nel nuovo Paese, la frequenza dell'asilo, della scuola media, l'arrivo in Italia e il difficile inserimento in una realtà nuova...)

Molto toccanti le musiche introduttive, che i ragazzi chiedono di riascoltare.

Nuovo e piacevole il risveglio del burattino.

Mi è sembrato molto positivo il concedere 10 minuti di tempo, perché i ragazzi, dato l'argomento delle storie, possano concentrarsi e pensare al racconto da offrire ai compagni.

Mariarita è molto convincente sia nella scelta dell'oggetto sia nella narrazione della sua storia, corredata dal disegno di una bambina vestita di giallo; mette i ragazzi a loro agio e li fa sentire protagonisti di una bella avventura.

La mia valutazione sull'incontro è decisamente positiva.

### **Riflessioni dell'educatrice con il ruolo di documentare l'esperienza:**

di *Antonella*

Ho notato ed apprezzato il grande sforzo di Mariarita e Carla per mettere i ragazzi/e a loro agio. Questa è stata una conferma alla mia convinzione che nella scuola sia possibile insegnare e stare coi ragazzi in un modo diverso dai soliti schemi. Questa modalità di interazione e di insegnamento, anche se per alcuni adulti può risultare non efficace nell'immediato, certamente risveglierà negli studenti maggiore interesse ed entusiasmo anche nell'apprendimento e migliorerà la relazione con i docenti, in quanto i ragazzi si sentono ascoltati e considerati importanti come persone.

Ho notato la "chiusura" da parte dei ragazzi/e nei confronti di noi adulti, la stessa difficoltà che a volte provo io nei confronti dei bambini. Nonostante i tentativi fatti dagli adulti, questo "salto generazionale" rimane ed è chiaramente percepibile, mentre lo è in misura minore tra i bambini del nido e i ragazzi.

La sala mensa - l'unico spazio disponibile - era fredda e ben poco accogliente; fuori dalla finestra, invece, gli alberi mostravano i colori caldi dell'autunno, tanto da creare uno stridente contrasto tra ambiente interno ed esterno. L'osservazione di un ragazzo : "Andiamo fuori" è stata condivisa dal gruppo: l'idea di svolgere la narrazione a contatto con la natura, sdraiati sull'erba, ha accomunato tutti, ragazzi e adulti.

A parte la fase del movimento, in cui tutti i ragazzi erano allegri e uniti e l'hanno vissuto come un gioco liberatorio, in seguito, seduti in cerchio, cercavano di stare fisicamente distanti l'uno dall'altro.

Nel momento della riflessione personale si sono formati due gruppi distinti: i maschi da una parte e le femmine dall'altra; probabilmente si sono uniti in questo modo per darsi una mano.

I ragazzi delle superiori (più grandi) hanno dimostrato di muoversi con maggior disinvoltura.

Durante la narrazione ho notato che chi raccontava cose molto personali tendeva ad abbassare il tono della voce fino ad un sussurro.

### **Riflessioni di gruppo**

di *Carla, Mariarita, Antonella*

In linea di massima gli obiettivi che ci eravamo prefissate sono stati raggiunti.

È mancato un educatore o docente (che in futuro sarà Ottaviana) che avesse unicamente il compito di osservare. Infatti il conduttore, l'insegnante coinvolto nella narrazione e chi documenta sono talmente

presi dalla situazione e da ciò che devono svolgere che non riescono ad effettuare un'osservazione obiettiva.

Quindi è necessario, secondo noi, che durante l'attività ci siano persone con questi ruoli, ma è fondamentale che siano gli stessi educatori/docenti che partecipano insieme ai ragazzi all'intero progetto. Infatti questo consente loro di svolgere il proprio compito con la dovuta attenzione e sensibilità verso i ragazzi, riuscendo a metterli a loro agio trattandosi di persone conosciute, e a creare maggiori legami tra insegnanti e studenti.

### **Cambiamenti ...strada facendo**

di *Annamaria Albertini, Antonella Barbieri, Carla Maini, Laura Bruzzone, Laura Negrini, Lorenzo Govoni, M. Grazia Burro, Mariarita Quattrini, Ottaviana Albertini.*

Nel corso dell'incontro del 6 Ottobre presso la Scuola Media "L. A. Muratori" per organizzare la programmazione sia educativa che scolastica tra i diversi ordini di scuole, tra le varie idee quella nuova e molto importante per noi è stata la richiesta, da parte degli insegnanti, di allargare l'esperienza a più ragazzi delle diverse classi.

Si è pensato, quindi, che:

a) 5 ragazzi per ogni classe (totale 35 ragazzi) parteciperanno attivamente alla festa del 14 Aprile nei seguenti modi:

- musica, canto, suoni e ritmi sulla base del filo conduttore "Aquiloni in girotondo per la pace in tutto il mondo";
- esecuzione musicale di alcune ninne-nanne;
- racconto di alcune storie e filastrocche sia in italiano che in altre lingue;
- presentazione e lettura a tutti i partecipanti del libro "Aquiloni in girotondo per la pace in tutto il mondo" con drammatizzazione da parte dei ragazzi;
- consegna dei diplomi realizzati appositamente da una classe insieme alla docente di lettere.

b) il 5 Maggio, quando i bambini, accompagnati dai "tutor" andranno alla scuola Media, si formeranno dei gruppi che si alterneranno nelle 7 classi per qualche momento di: musica e canto, disegno, narrazione di storie insieme.

Gli insegnanti - a turno - parteciperanno agli incontri al nido, poiché tutti desiderano vivere questa esperienza.

Per concludere, vorremmo sottolineare il clima estremamente positivo che già da questo primo incontro si è instaurato nel nostro gruppo di colleghi.

Il ritrovarsi per ascoltare, parlare dei bambini/e e dei ragazzi/e, realizzare qualcosa che possa essere utile a tutti. Fuori dai soliti schemi utilizzati nell'ambiente scolastico, è stato per tutti noi motivo di entusiasmo, stimolo, crescita e soddisfazione. Questo ci ha rafforzati nella convinzione che ciò che stiamo facendo sia un modo giusto per progettare insieme.

### **Riflessioni sulle giornate di inserimento**

del 22 settembre - 12 ottobre - 3 novembre

di *Ottaviana, Antonella, Samanta*

**Obiettivi da considerare:**

1. accettazione, da parte dei bambini, dei ragazzi stranieri e italiani nel loro aspetto fisico (colore della pelle, pettinatura, abbigliamento...)
2. co-costruzione di un dialogo bambino-ragazzo attraverso contatto visivo, postura, modulazione del tono della voce, contatto fisico ed espressioni verbali
3. capacità dei bambini di sviluppare un rapporto di fiducia con i ragazzi (loro "tutor")
4. interazione bambino-ragazzo nel gioco
  - iniziativa di gioco
  - tipo di gioco
  - durata dell'interazione
  - sensibilità ed attenzione dei ragazzi nei confronti degli interessi dei bambini
5. capacità dei ragazzi di mettere in atto strategie al fine di attirare l'attenzione del bambino o di consolarlo in situazioni quali agitazione, rabbia, pianto
6. capacità del ragazzo di prendersi cura del bambino
7. capacità dei ragazzi di ricordare e raccontare aspetti significativi legati alla loro infanzia
8. capacità dei ragazzi stranieri di raccontare il loro "inserimento" nella "cultura di accoglienza" e riflessioni dei ragazzi anche italiani sull'inserimento nelle diverse scuole.

Dalle osservazioni effettuate, riteniamo che gli obiettivi sopra indicati siano stati raggiunti.

Rispetto all'obiettivo 1, abbiamo notato che i bambini hanno accettato la presenza sia dei ragazzi italiani, sia dei ragazzi di altri Paesi, senza mostrare un diverso approccio nei confronti di questi ultimi. Tuttavia alcuni bambini hanno mostrato curiosità nei confronti di alcuni ragazzi per il loro colore della pelle. In tal senso, durante il terzo incontro di inserimento S. tocca ripetutamente la pelle del braccio di Le., suo "tutor", il quale lo asseconda, permettendogli di esplorare. Successivamente nel "Cerchio di narrazione" sul tema "Quella volta in cui mi sono trovato in una situazione nuova..." Le. racconta "S. subito si è messo a giocare con la mia pelle, mi toccava la pelle e mi è venuta in mente mia cugina che, quando io avevo 8 anni, mi prendeva in giro per il colore della pelle. Ma S. no!"

Rispetto all'obiettivo 2, abbiamo osservato che il primo approccio è stato fatto da una bambina, E., che ha portato un gioco ai ragazzi nel tentativo di avvicinarsi a loro. Nella fase iniziale i ragazzi, rispetto alle ragazze, si sono mostrati complessivamente più imbarazzati rispetto a come avvicinarsi ai bambini, tanto che si è reso necessario l'intervento dell'educatrice per facilitare l'interazione. A questo proposito L. racconta: "All'inizio ero un po' imbarazzato, poi andando avanti mi sono trovato bene con i bambini, divertendomi e facendoli anche divertire. È stata anche una bella avventura, perché insieme a tanti bambini non c'ero mai stato". Dalle osservazioni effettuate riteniamo che l'instaurarsi della comunicazione positiva tra i bambini e i ragazzi sia frutto della buona capacità dei

ragazzi di adeguare la propria postura ad "altezza di bambino" stando seduti, inginocchiati, vicini a loro senza essere intrusivi, come anche attraverso la modulazione del tono della voce, lo scambio di sguardi ed il contenimento fisico. In questa prima fase i ragazzi hanno parlato poco, dimostrando che la comunicazione verbale non era indispensabile.

Obiettivo 3: già dai primi incontri alcuni bambini hanno instaurato un rapporto privilegiato con il proprio "tutor", ponendo le basi per quello che si sarebbe poi rivelato come un rapporto di vera fiducia. Già nel primo incontro, ad esempio, F. cerca la presenza del suo "tutor", Og., dimostrando di aver riconosciuto in lui una figura di riferimento; alla domanda di una insegnante che gli chiede: "F., chi stai cercando?", lui risponde: "Il tato". Un'altra ragazza, Mec., racconta: "Ho notato che Ma. sembrava inizialmente diffidente perché prima era con An., quella ragazza simpatica, ma poi, parlando e giocando, ha cominciato a fidarsi di noi che, in coppia, ci occupavamo di lei".

Obiettivo 4: rispetto all'iniziativa di gioco i ragazzi si dimostrano in generale più disposti a seguire gli interessi dei bambini, manifestando sensibilità e discrezione nell'approccio. A dimostrazione di ciò, Az. propone a M.L. di entrare in una "capanna" situata nel salone; comprendendo che alla bambina non piace, Az. riferisce ad una insegnante che "a M.L. non piacciono i luoghi chiusi!" e, rispettando l'esigenza della bambina, le propone di andare a giocare "nel castello di legno", aperto nella parte superiore. Anche R., dopo aver proposto alcuni giochi ad E. senza riuscire ad attirare la sua attenzione, decide di lasciar scegliere alla bambina il gioco da fare insieme.

Obiettivo 5: nel tentativo di consolare Mat., R. e F. tentano di offrirgli alcuni stimoli di distrazione, quali un sonaglio, una piccola automobile e altri giocattoli, senza mai chiedere il supporto degli insegnanti o educatori del nido. Nonostante l'impegno dei due ragazzi, il bambino continua a piangere; interviene A. che, senza esitazione né suggerimenti, prende in braccio Mat.: l'intervento di A. si dimostra efficace al punto tale che il bambino si tranquillizza. Rispetto alla difficoltà di consolare un bambino che piange, L. osserva che "fare il tutor è un po' difficile perché a volte i bambini si mettono a piangere e io ci resto male"; invece Na. dice: "La mia bambina, Mar., ha pianto molto la prima volta; quando piangeva mi sembrava di avere la mia sorellina, perciò non ero agitata".

Rispetto al prendersi cura dei bambini, le ragazze si dimostrano inizialmente più perspicaci dei compagni maschi: si preoccupano di soffiargli il naso, di allacciargli la scarpa, di legare la cintura del passeggino, di non fargli prendere freddo, di non dargli in bocca un ciuccio sporco. Al ritorno a casa Ch. ha raccontato alla mamma con estrema soddisfazione di essere riuscita a soffiare il naso a Gi., cosa per lei nuova essendo figlia unica.

L'esperienza di incontro con bambini del nido ha permesso a molti ragazzi di ricordare momenti della loro infanzia. Ch. si è ricordata della propria infanzia e di una canzone raccontata al nido, "Pappacchia", che ha cantato per i bambini. Mec. ha raccontato che nelle Filippine gli asili erano diversi, "si cantava, si stava fuori, ma giocattoli non ce n'erano". Na. si è ricordata: "Quando anch'io andavo all'asilo in Turchia e piangevo, come questi bambini, perché volevo la mia mamma". An. ha riferito: "Io ero lì e mi comportavo come con i bambini ghanesi ed ero molto interessata a vedere com'è qui: da noi i bambini fino a 4 o 5 anni stanno a casa con la mamma, ma qui i genitori lavorano tutti e due e quindi è tutto diverso".

Obiettivo 8: la riflessione dei ragazzi sulle difficoltà incontrate nell'inserirsi in nuovi contesti (arrivo in Italia, inserimento a scuola e passaggi negli ordini di scuola superiori) sono emersi soprattutto nel corso del "Cerchio di narrazione" dal titolo: "Quella volta in cui mi sono trovato in una situazione nuova...", di cui riportiamo alcuni passaggi.

"Ci sono dei momenti in cui mi sono trovata veramente sola. Come il giorno in cui ho attraversato il border del Ghana, sentivo il pentimento di aver lasciato il mio Paese..."

"Al primo impatto le scuole medie mi sono sembrate molto difficili, poi si è rivelato il contrario..."

"Quando sono venuta qua è più difficile; quando sono venuta a scuola non avevo amici né amiche, sempre da sola..."

"Prima di cominciare [questa esperienza] non ero molto felice di partecipare a questo incontro, perché non sapevo come sarebbe andato".

"In luglio sono tornata nel mio Paese: il primo giorno le persone mi guardavano perché sono cambiata, mi sentivo diversa".

"Ho sofferto tantissimo. Pensavo di essere rimasta sola e non sapevo cosa fare".

"Mi piace molto stare con i bambini (incontro di inserimento al nido); la prima volta mi sentivo molto a disagio perché c'era quella ragazza che mi osservava..."

"L'incontro è servito sia per noi che per i bambini; e anche per gli altri è stato un buon esempio, perché magari uno ha paura di uno straniero perché non lo conosce ancora. Magari conoscendosi un po' meglio ci si fida di più uno dell'altro, anche tra stranieri e stranieri, creando una tolleranza universale".

*insieme nel salone del Nido d'infanzia*



*laboratorio di trucco al Nido d'infanzia*

## 5. Prendersi cura: l'intercultura come sfondo

Marilisa Martelli<sup>47</sup> e Giulia Mignani<sup>48</sup>

«Solo l'assolutamente estraneo può istruirci».  
E. Lévinas, 1971

Nel progetto *“Ancora in viaggio attraverso le emozioni di bambini e ragazzi del mondo”* è stata prevista una giornata dedicata al “prendersi cura”, durante la quale per un giorno ogni ragazzo ha potuto svolgere le funzioni di educatore per il bambino a lui affidato, sia durante momenti di gioco libero e guidato, sia, contesto forse ancora più significativo, durante momenti di accudimento – come durante il pasto, il cambio del pannolino e la delicata fase dell'addormentamento.

All'interno di questa cornice progettuale scopo di questo testo è cercare di delineare quali siano le difficoltà specifiche di crescita e sviluppo di bambini e adolescenti migranti o figli di migranti, analizzandole in relazione al rapporto che essi avviano e cercano di costruire con l'ambiente scolastico. Riconoscere e identificare alcune difficoltà specifiche di questi bambini e adolescenti “stranieri” ci permette di cominciare a pensare e discutere dei modi in cui la scuola – ma la riflessione è valida anche per i servizi sanitari e in generale per tutti coloro che vengono a contatto con questa “nuova popolazione” – possa “prendersene cura”. Ci permette infine di riflettere sull'importanza e sui significati del “prendersi cura” per lo sviluppo affettivo e cognitivo in tutte le fasce di età e di sviluppo, considerando in particolar modo quanto emerso dall'esperienza dei ragazzi migranti coinvolti nel progetto sviluppato dall'Unione dei Comuni Terre di Castelli.

### **La difficoltà di crescere fra due culture**

Nel momento in cui sono i minori, bambini e adolescenti, a diventare protagonisti dell'evento migratorio nasce la necessità, per chi si occupa e lavora con e per loro, di comprendere e individuare i possibili fattori protettivi e i probabili fattori di rischio legati all'esperienza migratoria e al processo di inserimento nella società di accoglienza. La crescita fra due culture è infatti un'opportunità, ma non sempre i figli di migranti possono coglierla a causa sia di alcune difficoltà inerenti alla situazione sociale in cui molto spesso vivono, sia per le complesse dinamiche legate a tutto ciò che crescere fra due culture comporta.

Occorre dire innanzitutto che tali difficoltà sono almeno in parte differenti a seconda che si tratti di bambini nati in Italia, e che vivono quindi l'evento e il possibile trauma migratorio solo indirettamente, in rapporto a quanto vissuto dai genitori – la cosiddetta, definita in maniera impropria, “seconda generazione” –, o di bambini e adolescenti nati nel paese di origine e migrati poi assieme ai propri genitori, che hanno quindi vissuto direttamente l'esperienza del viaggio.

A questo proposito è interessante la distinzione proposta da Rumbaut<sup>49</sup> relativa alla seconda generazione, che la suddivide in: generazione 1,5 (che ha cominciato la scolarizzazione e la scuola primaria nel paese di

<sup>47</sup> Direttore dell'Area Dipartimentale dell'Infanzia e dell'Adolescenza, Dipartimento di Salute Mentale, AUSL di Bologna.

<sup>48</sup> Neuropsichiatra Infantile, Unità Operativa Complessa di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza, AUSL di Bologna.

<sup>49</sup> Rumbaut R.G. (1997), “Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality”, *International Migration Review*, 31 (4), pp. 923-960.

origine, ma ha completato l'educazione scolastica all'estero); generazione 1,25 (ragazzi che migrano fra i 13 e i 17 anni, compiendo la maggior parte della loro scolarizzazione nel paese di origine, più simili quindi ai migranti di prima generazione); generazione 1,75 (bambini che si trasferiscono all'estero in età prescolare, tra i 0 e i 5 anni, considerati la seconda generazione in senso stretto, nata cioè nel paese di migrazione dei genitori). Questa suddivisione, per quanto possa apparire in parte riduttiva rispetto ai fattori esaminati, rende conto dell'importanza che il percorso scolastico viene ad assumere fin dall'inizio della migrazione: la scuola rappresenta infatti un'istituzione decisiva in ogni società e uno strumento essenziale per l'integrazione sociale, il buon inserimento e l'adattamento dei giovani migranti nella società di accoglienza.

Nathan e Moro<sup>50</sup> hanno ipotizzato che la migrazione, direttamente o indirettamente vissuta, rappresenti per tutti i minori migranti un fattore di vulnerabilità. In effetti la migrazione introduce una rottura nella vita del soggetto, comportando una perdita del quadro culturale e della sua funzione di sostegno.

Secondo la definizione classica, la vulnerabilità esprime una "debole capacità a resistere ai traumi": le stesse circostanze, gli stessi avvenimenti non producono gli stessi effetti in tutti i bambini<sup>51</sup>. Il funzionamento psichico di un bambino vulnerabile è tale per cui una minima variazione, esterna o interna, porta a un disfunzionamento e ad una sofferenza spesso importanti, a cui possono conseguire un arresto, un'inibizione o uno sviluppo minimo del potenziale di sviluppo, affettivo e cognitivo, del bambino.

Viene ipotizzato che la vulnerabilità dei bambini migranti sia legata alla scissione sulla quale essi si sviluppano e si strutturano: da un lato essi sono legati ad un mondo interiore, associato all'affettività e all'universo culturale dei genitori, dall'altro si trovano a confrontarsi e ad appartenere ad un mondo esterno, quello del sistema culturale del paese di accoglienza, a cui la scuola stessa fa riferimento. Questo provoca in loro una dissociazione fra filiazione – definita come trasmissione dei valori e delle rappresentazioni culturali interne alla famiglia – e affiliazione – appartenenza ad un gruppo, quelli che il bambino incontra e di cui entra a far parte nelle diverse epoche della sua vita –<sup>52</sup>. Questi due processi, per essere in armonia, devono sostenersi l'un l'altro, il dentro e il fuori – e rispetto al fuori la scuola gioca sicuramente un ruolo molto importante.

Tenendo conto di tale vulnerabilità, tre periodi risultano particolarmente critici per lo sviluppo psichico dei minori migranti.

Il primo momento, fondamentale per l'avviarsi di un adeguato processo di filiazione, è sicuramente il periodo della prima infanzia e in particolare del primo anno di vita, quando si instaurano le prime relazioni madre-bambino. È ormai noto che è anche il contesto culturale a strutturare e a dar forma alle interazioni madre-bambino, e più in generale alle interazioni genitori-bambino. Non è possibile nessuna interazione al di fuori di un contesto culturale. Le rappresentazioni culturali codificano la materialità delle interazioni, le modalità di nutrizione, di addormentamento, così come portano ad accudire il proprio bambino utilizzando differenti canali di stimolazione sensoriale, il che porta a delle conseguenze sullo sviluppo dei bambini, sul loro rapporto con gli altri e con il mondo. Con i primi scambi interattivi il neonato apprende e viene impregnato dei modi di fare che ogni madre porta con sé dal proprio paese di origine, dove a sua volta li ha appresi.

---

<sup>50</sup> Moro M.R., Nathan T., Rabain-Jamin J., Stork H., Si Ahmed D. (1989), "Le bébé dans son univers culturel", in: S. Lebovici, F. Weil-Halpern (a cura di), *Psychopathologie du bébé*, PUF, Parigi (1994, traduzione italiana: *Psicopatologia della prima infanzia*, Bollati Boringhieri, Torino).

<sup>51</sup> Lebovici S. (1989), «Le bébé vulnérable : évaluation des risques», in : S. Lebovici, F. Weil-Halpern (a cura di), *Psychopathologie du bébé*, PUF, Parigi (1994, traduzione italiana: *Psicopatologia della prima infanzia*, Bollati Boringhieri, Torino).

<sup>52</sup> Moro M. R. (1994), *Parents en exil. Psychopathologie et migrations*, PUF, Parigi (2002, traduzione italiana di Alberto Panaro : *Genitori in esilio. Psicopatologia e migrazioni*, Raffaello Cortina, Milano).

La migrazione comporta una rottura in questo sistema di interazioni complesse. Le madri migranti, che partoriscono da sole in un mondo a loro straniero, devono imparare più di altre a conoscere il proprio bambino e ad essere madri senza l'aiuto della propria madre e di un gruppo di appartenenza, che funziona normalmente come sostegno e come fonte di trasmissione delle pratiche di accudimento. La madre – ma quanto detto vale anche per il padre, anche se ciò emerge in genere soprattutto in epoche successive della vita del bambino –, sottoposta ad una molteplicità di mondi culturali, potrà sviluppare stati di confusione e perplessità che le renderanno più difficile e complesso svolgere la propria funzione genitoriale.

Interazioni madre-bambino patologiche possono facilmente evidenziarsi grazie a numerosi indici, rilevabili sia nel bambino sia nella madre: ritardo di sviluppo del bambino, interazioni madre-bambino disarmoniche, depressione del bambino o della madre, angoscia di separazione del bambino – e quest'ultima può manifestarsi in maniera particolarmente accentuata proprio al momento dell'inserimento all'asilo nido.

La mancata presentazione del mondo esterno e le problematiche a essa correlate emergono spesso proprio al momento dell'inserimento a scuola, asilo nido o scuola materna, momento che rappresenta il secondo periodo critico nello sviluppo di questi bambini. Al momento dell'inserimento a scuola essi dovranno riuscire ad inserirsi da soli nelle logiche del paese di accoglienza, spesso senza poter contare sull'appoggio e il sostegno dei genitori, che non le conoscono affatto.

È possibile comprendere come l'inserimento nella nuova scuola comporti per il bambino straniero uno sforzo enorme di adattamento e di apprendimento, se si pensa che il bambino si trova di fronte, nello stesso tempo, a tre difficili ostacoli da superare<sup>53</sup>. Innanzitutto egli deve capire quali siano le sue regole: come ci si rivolge alla maestra, che cosa si deve fare o meno in certe situazioni, come è opportuno comportarsi e agire. Il bambino che ha avuto precedenti esperienze scolastiche può aver vissuto situazioni molto differenti rispetto a quella in cui si trova a vivere attualmente: potrebbe aver appreso un diverso modo di rapportarsi all'insegnante, più distante, o meno affettivo, potrebbe essere stato inserito in classi molto più numerose o essere stato educato ad una disciplina improntata su modelli e valori differenti. La prima fase dell'inserimento deve quindi essere utilizzata dal bambino per decodificare i nuovi segni – gli impliciti culturali della società di accoglienza– e per riuscire ad attribuirvi un significato. Allo stesso tempo il bambino deve imparare il linguaggio non solo per la comunicazione quotidiana di base, ma anche il “linguaggio della scuola”, il lessico cioè necessario per poter prima giocare in maniera condivisa con gli altri, poi, in un tempo successivo, per poter imparare a leggere, a scrivere, a studiare.

In questo primo viaggio all'interno della nuova scuola il bambino figlio di migranti è spesso solo perché da un lato non possiede ancora la conoscenza delle parole per chiedere ed esprimere dubbi, dall'altro non può contare sull'aiuto dei propri genitori, poiché anche a loro le regole della scuola sono sconosciute.

La terza fase critica è costituita dall'adolescenza. Poiché l'adolescenza rappresenta già di per sé una fase molto delicata dello sviluppo, in considerazione dei diversi cambiamenti fisici e psicologici che comporta, sarebbe utile poter beneficiare in questa fase di sviluppo di un senso di stabilità, che di solito è assicurato al giovane dalla società e dal senso di appartenenza alla propria cultura di origine. Ma questo supporto viene a mancare per gli adolescenti migranti i quali, sospesi tra culture diverse, hanno molte difficoltà a mantenere

<sup>53</sup> Duccio Demetrio, Graziella Favaro (1997), *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*, La Nuova Italia.

una stabilità emotiva<sup>54</sup>. Rispetto ai coetanei autoctoni gli adolescenti stranieri devono affrontare quindi una “doppia transizione”, ovvero sia il passaggio verso l’età adulta – attraverso la costruzione e l’acquisizione della propria identità –, sia quello verso la società di accoglienza – passaggio quest’ultimo che contiene in sé il compito implicito di esplorazione della propria identità etnica.

Sono stati individuati alcuni fattori protettivi e alcune risorse alle quali l’adolescente immigrato può attingere per affrontare questa doppia transizione.

Fra queste è rilevante il ruolo delle competenze linguistiche, che permette una maggiore integrazione con la popolazione autoctona, diminuendo quindi le difficoltà sociali. La padronanza della lingua del paese di accoglienza permette inoltre all’adolescente migrante di far emergere le proprie competenze e abilità specifiche in diversi settori, per esempio all’interno del contesto scolastico.

Un altro fattore che permette ai ragazzi immigrati di far fronte alle difficoltà connesse con i processi di acculturazione è costituito dal supporto familiare. La struttura familiare rappresenta una risorsa importante: i genitori – assieme ad altri adulti significativi, quali gli insegnanti – possono aiutare e accompagnare l’adolescente nella costruzione della propria identità, sostenendolo affinché raggiunga un forte e sicuro senso di sé.

Ma in situazione migratoria il periodo dell’adolescenza è spesso contrassegnato da tensioni e conflitti che insorgono fra i genitori immigrati e i loro figli, legati ad una discrepanza fra i valori tradizionali che la famiglia vuole trasmettere e quelli della società ospitante, di solito trasmessi proprio attraverso la scuola.

Rispetto al rapporto con la propria famiglia di origine occorre considerare inoltre il fatto che, proprio perché il processo di acculturazione avviene prima nei figli che nei genitori migranti, spesso questi adolescenti devono fungere da mediatori fra la propria famiglia e la società, in primo luogo per le competenze linguistiche. Si verifica cioè un’inversione delle generazioni, in quanto le generazioni più adulte dipendono da quelle più giovani. Anche questo fa sì che manchi al giovane migrante la funzione di sostegno esercitata dai propri genitori.

In conclusione le modalità di acculturazione, il rapporto con la propria famiglia di origine e la competenza linguistica sono considerati tra gli indicatori delle condizioni di salute, utili per esaminare il rapporto fra adattamento sociale e adattamento psicologico. Quest’ultimo si riferisce ad una buona condizione di salute e al senso di soddisfazione provato nel nuovo contesto culturale, da contrapporre ad una condizione di disagio che si manifesta con depressione, ansia e sintomi psicosomatici<sup>55</sup>. Simili sintomi possono anche associarsi a disordini comportamentali quali delinquenza, abuso di sostanza stupefacenti e problemi comportamentali a scuola<sup>56</sup>.

### **Prendersi cura: il ruolo della scuola**

Nonostante le numerose difficoltà incontrate lungo il loro percorso nell’inserimento nella società di accoglienza, diversi studi in letteratura concordano nel rilevare come le famiglie migranti generalmente sottoutilizzino i servizi sociali e sanitari, sia perché non li conoscono, sia in parte perché diversi di questi

---

<sup>54</sup> Schimmenti V. (2001), *Identità e differenze etniche*, Franco Angeli, Milano.

<sup>55</sup> Berry J. W. (1997), “Immigration, acculturation and adaptation (Lead article)”, *Applied Psychology: An International Review*, 46 (1), 5-68.

<sup>56</sup> Vega W. A., Khoury E. L., Zimmerman R. S., Gil A.G. & Warheit G. J. (1995), “Cultural conflicts and problem behaviours of Latino adolescents in home and school environments”, *Journal of Community Psychology*, 23 (2), 167-179.

servizi non sono ancora sensibili al fattore culturale e ciò rende più problematico l'accesso di pazienti "stranieri". Spesso è quindi la scuola ad avere il compito e l'opportunità di sviluppare programmi di prevenzione e di intervento per aiutare i nuovi arrivati a conciliare le loro esperienze passate e ad adattare rispetto alla nuova realtà.

Il posto occupato dai figli di migranti all'interno della scuola risulta però spesso problematico. Nel nostro lavoro con le famiglie migranti all'interno dei servizi sanitari una domanda frequente di consultazione è legata proprio alle difficoltà dei bambini migranti ad adattarsi alla scuola e della scuola ad adattarsi a loro. La questione dell'insuccesso scolastico dei minori migranti risulta oggi centrale in considerazione della percentuale crescente di popolazione scolastica costituita da minori stranieri e dell'esigenza di integrazione, prima nella scuola e poi nella società e nel mondo del lavoro, di questa popolazione.

Fra le difficoltà scolastiche "proprie" dei figli di migranti si possono rilevare: problemi di comportamento (segnalazione di un numero sempre crescente di allievi indisciplinati o, al contrario, molto passivi, depressi); differenze significative, in tutte le fasce di età, per quanto riguarda il livello intellettuale raggiunto, a scapito dei livelli raggiunti dai giovani migranti; problemi di apprendimento; percentuale maggiore di bocciature e ripetizione di classi; disturbi del linguaggio. Per quanto riguarda questi ultimi, in particolare, studi condotti nelle scuole francesi indicano che l'80% dei migranti non è veramente bilingue, non raggiunge cioè un reale bilinguismo additivo<sup>57</sup>. È necessario segnalare inoltre che una parte consistente degli alunni stranieri ha difficoltà a proseguire gli studi dopo la terza media e che la loro presenza nelle scuole superiori è concentrata negli istituti professionali.

La vulnerabilità psicologica dei figli di migranti coincide almeno in parte, come si è visto, con tappe del percorso scolastico, per esempio il passaggio da un ciclo scolastico all'altro. In questi passaggi possono emergere in particolare difficoltà di separazione, che possono in una certa misura ricollegarsi con lo specifico vissuto migratorio dei propri genitori e con la componente traumatica ad esso legata.

L'insuccesso scolastico inoltre, sempre doloroso sul piano narcisistico, lo è ancor più in contesto migratorio perché rimette in discussione il progetto migratorio così come era stato pensato dai genitori. Questi ultimi infatti investono molto nella scuola, poiché la ritengono il nodo centrale per la promozione sociale dei propri figli. Ma quando i percorsi scolastici dei figli di migranti sono inadeguati o sono segnati da insuccesso la scuola può diventare all'opposto strumento di frustrazione ulteriore e di marginalizzazione o di emarginazione per le seconde generazioni.

Inoltre con l'inserimento a scuola dei propri figli diventa sempre più difficile immaginare un ritorno al proprio paese e questo può portare ad un'ambivalenza verso di essi, sempre più inseriti e portatori di un'altra cultura. I genitori possono quindi inviare ai figli messaggi contraddittori, in cui il desiderio di riuscita dei figli si accompagna al desiderio che essi non si separino da loro. Questo può inoltre portare, da parte dei genitori, ad un irrigidimento o ad un ritiro rispetto alla scuola e ai rapporti con gli insegnanti, che la rappresentano.

La vulnerabilità dei bambini migranti e dei loro genitori si manifesta chiaramente in maniera specifica nelle diverse fasce di età, comportando di conseguenza la necessità di ripensare e di rimodulare gli interventi di sostegno e di aiuto delle istituzioni.

---

<sup>57</sup> Giraud F. (2006), "L'enfant de migrants et l'école", in: Moro M. R., De La Noë Q., Mouchenik Y (a cura di), *Manuel de psychiatrie transculturelle. Travail clinique, travail social, La pensée sauvage*, Grenoble (2009, trad. it.: *Manuale di psichiatria transculturale*, Franco Angeli, Milano).

I servizi educativi per l'infanzia sono i primi luoghi nei quali i bambini figli di migranti portano e sperimentano la loro alterità. La presenza di bambini stranieri negli asili nido e nelle scuole di infanzia è oggi un fatto visibile e un dato oggettivo.

L'inserimento di bambini e genitori venuti da altri paesi porta gli educatori di asili nido e scuole materne a confrontarsi con concezioni diverse delle prime età della vita, con altre idee di infanzia, di cura e di allevamento. Fin dalla nascita interazioni genitori-bambino differenti, modulate secondo gli impliciti culturali della propria cultura di riferimento, comportano lo sviluppo di diverse modalità di comunicare, di esprimere i propri sentimenti e la propria fisicità. La presenza di questi bambini e dei loro genitori implica per l'educatore la necessità di interrogarsi sulla soggettività delle interpretazioni che egli, e gli adulti in generale, dà di questa situazione – l'inserimento e la funzione educativa della scuola – e del significato che le attribuisce<sup>58</sup>.

Viene riportato di seguito un esempio significativo, occorso in un asilo nido con una mamma africana:

*Questa mamma non comprendeva perché fosse necessario il processo di inserimento: aveva già avuto precedenti contatti con le educatrici e il nido per lei rappresentava globalmente un'esperienza bellissima per i bambini. Dal suo punto di vista non c'era nulla di strano nel condividere con altre donne l'allevamento del suo bambino e nel farlo rapidamente senza tanti passaggi. Per questa mamma, come per molte altre, era normale affidare il proprio bambino ad altre donne, fidarsi di altre donne. Per questa mamma era motivo di ilarità e di non comprensione la "danza" dei primi distacchi. Quando le educatrici le hanno spiegato che la gradualità del passaggio era importante per loro per sentirsi sicure che il bambino non si sentisse lasciato ad estranei, ma al contrario che si sentisse dato a persone conosciute e soprattutto autorizzate dalla mamma a occuparsi di lui, si è chiarita la situazione consentendo alla mamma di prendere parte a questo processo più attivamente<sup>59</sup>.*

Occorre quindi abituarsi a considerare il parametro culturale nella valutazione della genitorialità, certo non solo da parte degli educatori nel loro lavoro quotidiano all'interno della scuola, ma da parte di tutti coloro che lavorano con i genitori. L'apertura e il confronto verso diverse pratiche di accudimento e concezioni dell'infanzia portate da genitori stranieri risulta fondamentale per riuscire a trovare nuovi modi per prendere in carico questi genitori. Senza un adeguato sostegno alla genitorialità non potrà infatti essere completo il processo educativo e di socializzazione dei bambini figli di migranti.

Rispetto all'inserimento dei ragazzi stranieri nelle scuole superiori viene segnalato un aumento negli ultimi anni della tendenza degli adolescenti a portare a scuola gli affetti, le proprie sofferenze, i propri conflitti; sembra quindi che la scuola sia utilizzata come un ambiente privilegiato dove poter esprimere i propri contenuti affettivi, i bisogni relazionali e il proprio desiderio di riconoscimento. Secondo Pietropoli Charmet<sup>60</sup> questo può dipendere in parte dalla scomparsa, nella società attuale, di scenari intermedi fra famiglia e società, a causa della crisi dei vari ambiti istituzionali predisposti dagli adulti per aggregare i giovani – si pensi, per esempio, alla crisi dell'associazionismo giovanile. Partendo da questo presupposto è possibile

---

<sup>58</sup> Mantovani S., Zaninelli F. (2007), "Come le politiche e i servizi per la prima infanzia accolgono i bambini immigrati e le loro famiglie", in: Mara Tognetti Bordogna (a cura di), *Arrivare non basta. Complessità e fatica della migrazione*, Franco Angeli, Milano.

<sup>59</sup> Ibidem (vd. opera cit. in nota 14).

<sup>60</sup> Pietropoli Charmet G. (2004), *Crisis center. Il tentato suicidio in adolescenza*, Franco Angeli, Milano.

ipotizzare che la scuola sia in futuro investita sempre di più come centro di aggregazione primario. Questo comporterà che si riversino in essa, anche se a volte in modo improprio, il desiderio di ascolto e le intenzioni comunicative degli adolescenti.

Alcuni autori segnalano come questo non sempre avvenga per gli adolescenti migranti, che spesso possono mostrare invece nei confronti della scuola una mancanza di investimento e atteggiamenti di ritiro. Essi sono spesso descritti come chiusi e "taciturni", sia dagli insegnanti sia dai propri pari. Ma anche qualora l'impossibilità di investimento nella scuola si manifesti con comportamenti trasgressivi e violenti, questi sembrano spesso dovuti alla mancata possibilità di esprimere in altro modo i propri sentimenti, spesso frustranti e dolorosi, in forma verbale. Sembra quindi che i ragazzi stranieri rischino di lasciare fuori dalla scuola il loro più profondo mondo emotivo nel tentativo di adeguarsi, adattarsi e integrarsi<sup>61</sup>.

Per questo motivo è importante per i servizi che si occupano di adolescenza, ma anche all'interno della scuola, pensare con maggiore attenzione a modi e spazi che lascino emergere la parola. Raccontarsi può infatti essere più difficile quando si tratti di adolescenti che hanno alle spalle una storia di migrazione.

Il Progetto ideato dall'Unione dei Comuni terre di Castelli ha previsto uno spazio di riflessione, comune a tutti i ragazzi coinvolti nell'attività, sotto forma di cerchio di narrazione. In adolescenza il gruppo può costituire una buona occasione di confronto e di rispecchiamento, oltre che di elaborazione collettiva di contenuti affettivi più o meno pesanti.

Da un punto di vista transculturale l'organizzazione del gruppo, con i rituali ad essa connessi, mostra diverse concordanze con i riti di passaggio attraverso cui gli adolescenti vengono accompagnati nel difficile transito tra il mondo dell'infanzia e quello dell'età adulta, riti di passaggio il cui svolgersi è ancor più importante per gli adolescenti stranieri, che hanno perso i propri punti di riferimento culturali. L'immagine del gruppo inoltre rimanda ad alcuni modelli delle terapie tradizionali, nelle quali l'individuo non è curato da solo, ma in maniera plurale dal momento che nelle società tradizionali egli è sempre pensato in interazione costante con il suo gruppo di appartenenza. La relazione a due, inoltre, può essere a volte vissuta come violenta ed intrusiva.

Il gruppo favorisce l'incontro con l'alterità, permettendo al singolo di riconoscere meglio i propri stereotipi e le proprie rappresentazioni, talvolta avvertite solo in maniera implicita. Attraverso la condivisione delle narrazioni ogni ragazzo potrà incontrare modi di essere e di pensare diversi e, così facendo, sperimentare e forse riconoscere come proprie altre caratteristiche, finora solo potenziali. Il confronto inoltre può permettere il differenziarsi dei singoli: alcuni riusciranno infatti a narrare alcune cose perché le hanno già attraversate, ciò che sarà impossibile per altri che, essendovi ancora totalmente immersi, non potranno prenderne le distanze; alcuni riusciranno a mettere le parole su argomenti che per altri è ancora solo possibile esprimere attraverso il corpo, gli agiti o l'abbigliamento. E cominciando a raccontare la propria storia, l'adolescente potrà forse cominciare a pensare di introdurre dei cambiamenti<sup>62</sup>.

Come punto conclusivo occorre considerare quanto, in tutte le fasce di sviluppo considerate, il problema delle competenze linguistiche incida su un buon inserimento scolastico. Nello spazio scolastico infatti la comunicazione verbale rappresenta una delle principali forme di comunicazione, a scapito di altre – e questo è tanto più vero quanto più si procede verso cicli scolastici superiori.

<sup>61</sup> Bruni C. (2007), *Ascoltare altrimenti. Adolescenti stranieri a scuola*, Franco Angeli, Milano.

<sup>62</sup> Ibidem (vd. opera cit. in nota 17).

Questa considerazione implica sicuramente la necessità da parte di chi opera con i migranti di promuovere un corretto apprendimento della seconda lingua, quella del paese di accoglienza – senza che questo porti alla perdita della lingua materna, ma favorendo anzi il verificarsi di una situazione di bilinguismo additivo –, ma anche considerare, quando necessario, di introdurre un interprete, possibilmente appositamente formato, nelle fasi iniziali di inserimento e di comunicazione, quando l'accesso alla seconda lingua può essere ancora troppo difficile per il migrante, per permettergli di esprimersi, superando la scissione che la migrazione ha comportato.

### **Una giornata per “Prendersi cura” all'interno del progetto “Ancora in viaggio attraverso le emozioni di bambini e ragazzi del mondo”**

La giornata dedicata al “prendersi cura” ha previsto l'alternarsi di momenti di gioco, libero e guidato, e di momenti di condivisione di attività di routine, durante le quali ogni ragazzo si è preso cura del “proprio bambino” durante lo svolgimento del pasto, del cambio del pannolino e dell'addormentamento, fase oltremodo delicata per ogni bambino nella prima infanzia.

Il gruppo di adolescenti che ha partecipato a questa giornata era costituito da ragazzi sia italiani che stranieri (fatto non avvenuto in precedenza) e prevedeva una maggior partecipazione di ragazzi maschi rispetto alle femmine. Entrambi questi elementi sembrano importanti.

La creazione di un gruppo misto per origine di provenienza non solo decentra parzialmente l'attenzione dai ragazzi stranieri, garantendo che non percepiscano l'esperienza come troppo focalizzata su di sé e sulla loro differenza rispetto al restante gruppo classe, ma facilita anche la conoscenza dei ragazzi migranti, spesso i più isolati all'interno del gruppo classe, da parte dei ragazzi italiani. Inoltre in una fase di sviluppo quale quella dell'adolescenza è certamente utile anche per i ragazzi italiani potersi confrontare con le loro capacità relative al “prendersi cura di qualcuno”.

La scelta invece di includere un numero maggiore di figure maschili in questa particolare giornata è stata dettata dall'esigenza, avvertita dalle insegnanti, di “attenuare lo stereotipo” che vuole la figura femminile maggiormente coinvolta nell'accudimento del bambino, soprattutto nei primi anni di vita. Anche in questo caso il confronto con modi di fare provenienti da altre culture può essere utile per arrivare a comprendere quanto questo stereotipo dipenda da una rappresentazione del ruolo della donna e dell'uomo diffuso solo in alcune società occidentali, ma non ritrovabile in molti altri paesi, dove la figura del padre è invece centrale proprio nei primi anni di vita del bambino<sup>63</sup>. E in effetti questo sembra essere confermato dall'impressione percepita da alcune insegnanti:

“Ho trovato che i ragazzi siano stati più entusiasti delle ragazze, sia nel gioco che nel cambio che nell'addormentamento” (Antonella)<sup>64</sup>

Durante le attività di gioco previste nella prima parte della mattinata i ragazzi e i bambini sono stati suddivisi in piccoli gruppi, che hanno poi svolto attività differenti: una parte di loro si è confrontata con i disegni delle sagome, un'altra si è immersa in un atelier di pittura e una terza ha condiviso il gioco della farina nel “laboratorio delle fate”. Accenneremo qui solo brevemente ad alcune riflessioni emerse rispetto a tali attività.

---

<sup>63</sup> Delais de Parseval G. (1981), *La part du père*, Éditions du Seuil.

<sup>64</sup> Verrà in seguito utilizzato il carattere corsivo per riportare passi delle osservazioni fatte da insegnanti e studenti durante lo svolgimento della giornata “Prendersi cura”, o comunque all'interno del progetto “Ancora in viaggio attraverso le emozioni di bambini e ragazzi del mondo”.

La scelta di attività artistiche sembra particolarmente adatta in questo contesto perché esse, in quanto forme di espressione, rappresentano buone modalità per aiutare i bambini immigrati ad esprimere i propri vissuti identitari e per individuare ed elaborare significati relativi alle esperienze, passate e presenti, vissute<sup>65</sup>.

L'emergere e il condividere questi vissuti, soprattutto quando ciò avviene attraverso il gioco, può sicuramente facilitare e rientrare nell'esperienza del prendersi cura dell'altro, atto che presuppone innanzitutto l'ascolto dell'altro. Un ascolto attento e partecipe è infatti un requisito importante per poter cominciare a "sentire" l'altro, nel senso più ampio del termine, coglierne esigenze e difficoltà, adattandosi alle differenze reciproche. Giocare assieme all'interno di un'attività artistica è sicuramente un buon modo per iniziare a conoscere e a "sintonizzarsi" con l'altro, preparandosi quindi ad accudirlo in momenti forse più complessi, quali possono essere gli scambi affettivi che avvengono durante l'alimentazione o il sonno.

Il giocare con bambini piccoli ha portato in effetti all'emergere delle abilità e delle capacità potenziali di accudimento dei ragazzi "tutor", come risulta dai seguenti passi:

*"La coppia che mi affascina maggiormente è quella di A. (adolescente) e Au. (bambina del nido): apparentemente ognuna per conto suo, in realtà sempre in contatto. A. lavora al suo cavalletto, ma controlla sempre Au.; quando A. si allontana per cambiare pennello, Au. interrompe il suo lavoro e la segue con lo sguardo incuriosita"* (osservazione di Laura B.)

*"In particolare osservo Le. (adolescente) che sembra proprio aver instaurato con S. (bambino del nido) un rapporto privilegiato: lo guida, gli fa vedere, lo fa provare, lo corregge, lo ascolta e lo asseconda. Tutto questo con estrema naturalezza, con calma, parlando sempre a voce bassa con lui, attento 'solo' al suo bambino"* (osservazione di Ottaviana)

*"X. va a telefonare con il telefono giocattolo insieme a Se.; si preoccupa che non cada e le dice: 'piano!'. La sculaccia scherzosamente e lei ride"* (osservazione di Ottaviana)

Queste brevi osservazioni, scelte fra le tante, mettono in evidenza come i ragazzi siano riusciti, in uno spazio organizzato e guidato, a far emergere con facilità le proprie "competenze genitoriali", apprese da ognuno di loro, in maniera più o meno consapevole, all'interno della propria famiglia di origine. L'attenzione al comportamento del proprio bambino, la capacità di modulare le distanze e i tempi di interazione per interagire con l'altro, lasciandolo però anche sperimentare da solo, la modulazione delle proprie azioni, del tono di voce e degli atti corporei in funzione delle richieste e dei comportamenti del bambino, sono indici che, qualora fossero osservati in situazione clinica in un'interazione madre-bambino, indicherebbero la presenza di una buona sintonizzazione affettiva fra i partner e che, considerati in questo contesto, mostrano quanto questi ragazzi abbiano interiorizzato delle buone immagini genitoriali, che li supportano e li guidano in quest'esperienza. La possibilità di sperimentare e di poter mettere in atto concretamente le proprie capacità, sotto lo sguardo attento e rassicurante di un adulto responsabile, può essere per questi ragazzi una buona occasione per acquisire consapevolezza ed acquistare fiducia nelle proprie competenze.

Nell'atelier di pittura la possibilità di confrontarsi con tecniche differenti (gessi, tempere, ecc.), oltre a far sperimentare diversi modi di conoscere il colore, può permettere, grazie al contesto di transculturalità, di attribuire al colore e alla pittura nuovi significati. È noto infatti che il significato attribuito ai diversi colori in ogni società costituisce un implicito culturale – per esempio la purezza, rappresentata in occidente dal

<sup>65</sup> Rousseau C. (2005), "Creative Expression Workshops in School: Prevention Programs for Immigrant and Refugee Children", *The Canadian Child and Adolescent Psychiatry review*, (14) : 3, pp. 77-80.

colore bianco, si dipinge con il rosso in alcuni paesi del subcontinente indiano; il nero, colore del lutto, è simbolo di festa per altri popoli... È probabile che non tutti i ragazzi migranti, soprattutto quelli nati in Italia, siano a conoscenza di queste differenze, ma i ricordi potrebbero emergere se questi quesiti venissero posti ai propri genitori. Questo potrebbe inoltre fornire un'altra possibilità, così come è accaduto per le ninne-nanne, di coinvolgere i genitori migranti nelle attività svolte dalla scuola.

Un altro dato emerso nell'atelier di pittura riguarda i "risultati finali" emersi. Scrive infatti un'insegnante: "Mettere insieme i bambini e i ragazzi nel laboratorio della pittura ha portato ad un risultato esteticamente molto diverso da ciò che siamo abituati a vedere nelle immagini tipicamente legate all'infanzia e all'adolescenza. E questo ci è piaciuto ed è piaciuto anche ai genitori" (dalle riflessioni di gruppo di tutte le insegnanti)

Certamente il significato che acquista il disegno in fasce di età così diverse, come quelle della prima infanzia e dell'adolescenza, è molto diverso. Il bambino dell'asilo nido, il cui segno grafico si troverà allo stadio dello scarabocchio o dello scarabocchio rappresentativo e il cui significato attribuito al disegno equivale a "disegno ciò che so", si troverà ad osservare e a confrontarsi incuriosito con il disegno dell'adolescente, spesso improntato da schematismo e iperrealismo a causa dell'inibizione verso le espressioni grafiche tipica dell'età adolescenziale. E viceversa per l'adolescente, che potrà trarre beneficio dal riaccostarsi con forme di disegno più "primitive", più simboliche, provenienti dalla prima infanzia, e che quindi gli permetteranno più facilmente di entrare in contatto con i propri vissuti emotivi e affettivi.

Anche il gioco della farina, in quanto gioco costruito attraverso un materiale poco strutturato – quale è la farina – sembra essere molto utile per favorire l'emergere dei propri vissuti.

Come riportato dalle insegnanti, il gioco della farina è stato proposto ai ragazzi in due incontri successivi. Durante il primo incontro molti ragazzi si sono mostrati reticenti a coinvolgersi nel gioco, adducendo come motivazione la paura di sporcarsi. Sebbene questa possa essere in parte vera, la difficoltà dei ragazzi porta a pensare alla difficoltà dell'adolescente di fronte allo "sporcarsi" inteso in senso simbolico, come contatto con qualcosa di esterno che non è conosciuto (la farina è un materiale informe e molto duttile, che può trasformarsi in molte cose e immagini differenti) e che viene a modificare i già fragili confini stabiliti tra l'adolescente e il mondo esterno. Il contatto dell'io-pelle con la farina può risultare in questo senso un'esperienza molto ricca e densa di emozioni per l'adolescente, tanto più quando condivisa con un gruppo di pari e con bambini così piccoli. Ciò può, almeno in parte, spiegare la necessità di molti ragazzi di poter saggiare questa esperienza in due tempi successivi per potersi mettersi alla prova e arrivare a sperimentarla pienamente.

Nella sua struttura di base, giocare con la farina rimanda al "gioco della sabbia", una tecnica di gioco che, elaborata da Dora Kalff (1973), è utilizzata sia nel corso di psicoterapie individuali sia come modalità per lavorare in maniera preventiva a scuola. Questo gioco prevede che ad ogni bambino sia data una vaschetta ripiena di sabbia e sia poi incoraggiato a creare un mondo e una storia con l'aiuto di piccole figure rappresentanti la natura, gli animali, le persone e vari oggetti. La ricchezza di questa attività consiste nel fatto che possano essere date ai bambini figure rappresentanti i propri universi culturali e spirituali. Emerge spesso come i bambini facciano un ampio uso di questi significanti culturali per spiegare gli eventi avversi e per proporre soluzioni<sup>66</sup>. Quando organizzato e guidato da un adulto osservatore, questo gioco

---

<sup>66</sup> Vedi opera citata in nota 57.

può risultare molto utile per favorire l'emergere di eventuali vissuti "traumatici" legati, per esempio, al viaggio migratorio.

La seconda parte della giornata ha previsto la condivisione da parte dei ragazzi delle scuole superiori del momento del pasto al nido con i piccoli a loro "assegnati".

Anche durante questi momenti le osservazioni riportate dalle insegnanti sono concordi nel riportare la responsabilità e l'adeguatezza degli atteggiamenti messi in atto dai ragazzi per prendersi cura dei bambini più piccoli.

Emerge inoltre la capacità dei ragazzi di confrontarsi e appoggiarsi fra loro nei momenti di perplessità o difficoltà: "Le. e Og. (due adolescenti) sono vicini e collaborano, scambiandosi commenti e suggerimenti su come fare con i bambini".

Mentre alcuni ragazzi aiutano i loro bambini, imboccandoli, altri restano ad osservarli, *"senza perderli di vista, pur lasciandoli fare"*. Alcuni ragazzi, forse per convincere i bambini ad imitarli, si lasciano imboccare. Il gruppo permette la condivisione delle differenze, sia nei bambini (più o meno autonomi, più o meno bisognosi di una partecipazione materiale e affettiva dell'adulto per riuscire a terminare il pasto), sia dei ragazzi (più o meno contenitivi, più o meno apprensivi rispetto al mangiare del proprio bambino – stesse differenze che ci è possibile riscontrare nell'incontro con diverse famiglie).

Le modalità con cui questi adolescenti, stranieri e italiani, sembrano rapportarsi e reagire alle richieste dei bambini più piccoli appaiono più accomunate da uno stile comune che non profondamente differenti. Al di là di quelle che possono anche essere, forse, piccole differenze culturali (instaurare una relazione più o meno fisica con un bambino, aspettarsi da lui una maggiore o minore autonomia in rapporto all'età) – differenze che, del resto, è possibile riscontrare anche in famiglie provenienti da una stessa cultura –, quello che colpisce maggiormente è l'universale psichico che emerge se si impara ad osservare andando oltre il particolare: universale rappresentato dal senso e dalla responsabilità verso la cura che tutti gli adolescenti coinvolti hanno manifestato. Questo è ciò che sembra aver percepito anche una delle ragazze tutor, che commenterà così:

*"L'ultima volta mi è piaciuto molto; per la prima volta ho cambiato il pannolino e quando li abbiamo messi a letto era bellissimo. Io ero lì e mi comportavo come con i bambini ghanesi ed ero molto interessata a vedere come è qui. ...A me piacciono molto i bambini e anche i bambini ghanesi quando mi vedono mi saltano in braccio... Mi piacerebbe fare questo lavoro: è bello vedere come cresce un bambino affidato a te".* Attraverso l'osservazione e la percezione delle differenze nei modi di fare e di prendersi cura dei bambini, è stato forse possibile per questa ragazza creare un ponte fra il mondo lasciato là e quello trovato qui, riavvicinare questi due mondi, dopo aver constatato che, nonostante le differenze, l'esperienza del prendersi cura è condivisibile per tutte le culture. *"...intanto Ma. in braccio a R. si sta addormentando, S. pure in braccio a Le... Tutti i ragazzi accompagnano i bambini nei loro lettini e ben presto i bambini si addormentano"* (osservazione di Ottaviana)

La semplicità con cui tutti i bambini si addormentano sembra confermare il positivo stato emozionale con cui sia i bambini sia i ragazzi hanno affrontato e superato questa giornata. Il sonno infatti, in quanto momento di separazione, avrebbe facilmente evidenziato, attraverso pianto o rifiuti a dormire, tensioni o conflitti accumulatisi durante il tempo condiviso fra tutti i partecipanti. La fiducia dimostrata dai bambini più

piccoli verso i propri tutor, in un momento così delicato come quello del sonno, può essere considerato una conferma del rapporto di fiducia instauratosi e della sicurezza loro trasmessa dagli adolescenti.

Sempre al momento dell'addormentamento emerge un altro elemento significativo di questa giornata, riportato dalle osservazioni di due insegnanti:

*“Io rimango fuori (dalla stanza), vedo F. che va a prendere un foglio, torna, si siede e comincia a leggere le ninna-nanne per tutti i bambini”.* (Ottaviana)

*“Alla mia richiesta di cantare ninnananne anche in altre lingue, R., dopo un lieve imbarazzo iniziale, ne ha dette due in arabo, dimostrandosi poi tanto contento per essere riuscito ad addormentare Ma., da voler provare anche con altri bambini”.* (Antonella)

Il canto della ninna-nanna ha forse permesso ai ragazzi di “rivivere” le loro esperienze vissute da bambini, il ricordo o l'emozione provata quando erano i propri genitori a prendersi cura di loro, permettendogli quindi di trasmettere ora questa esperienza ad altri bambini. Questo è stato tanto più possibile nel momento in cui R. ha trovato il coraggio di cantare la sua ninna-nanna nella propria lingua, la lingua materna, passaggio necessario per poter recuperare la sostanza del proprio essere quando, per sopravvivere, l'individuo è stato costretto a scindersi<sup>67</sup>.

Il lavoro di approfondimento compiuto in classe sulle ninnananne, durante le ore di lettere, ha consentito ai ragazzi di ampliare la loro conoscenza di usi e lingue diffusi non solo in altri paesi, ma anche in altre regioni italiane. Alcuni ragazzi, in particolare, si sono attivamente impegnati per la trascrizione delle stesse in lingua originale e per farlo hanno dovuto coinvolgere le proprie famiglie di origine. È facile immaginare che nei genitori il ricordo delle ninnananne abbia suscitato altri ricordi legati all'infanzia dei propri figli o anche alla propria infanzia, e che questo abbia potuto portare alla condivisione di storie fra i genitori e i figli adolescenti, storie che sembrano spesso mancare all'interno delle famiglie migranti, dove sovente “cala il silenzio” rispetto a tutto ciò che è avvenuto prima della migrazione, in quello che è stato definito come “oblio di difesa”. Un tentativo di dimenticare, una mancanza di storie – perdute perché non più condivisibili – che può risultare molto difficile per questi adolescenti, per i quali è importante, per potersi differenziare, e quindi crescere nel rispetto dei ruoli e sostenendosi a una rete di relazioni allargate, poter avere con i propri adulti di riferimento almeno un terreno comune.

Poter condividere canti del proprio paese di origine sembra quindi avere costituito per gli adolescenti un momento importante in grado di accrescere la stima in se stessi e nelle tradizioni e usanze legate alle proprie origini, quindi alla propria famiglia.

La giornata di accudimento al nido è stata seguita, per i ragazzi delle scuole medie e superiori, dal momento di riflessione costituito dal terzo laboratorio di narrazione, intitolato in quest'occasione: “Quella volta che qualcuno si è preso cura di me”.

Il terzo laboratorio è stato introdotto dal gioco delle similitudini “Dolce come” nel quale, passandosi fra loro un cioccolatino, ogni ragazzo doveva associare alla parola dolce il primo oggetto, persona, ricordo che gli venisse in mente.

---

<sup>67</sup> Réal I., Moro M. R. (2006), “La consultation transculturelle d'Avicenne (Bobigny, France). Un dispositif métissé à géométrie variable”, in : Moro e al, 2006 (vd. opera citata in nota 57).

Ci sembra che la scelta di quest'attività sia stata particolarmente adatta perchè, stimolando la produzione di immagini e di metafore (riferite a se stessi, agli altri, ai sentimenti, ecc.), permette di sviluppare connessioni originali e di indurre un pensiero autoriferito, centrale per i processi di riconoscimento di chi si è e di chi si vorrebbe essere<sup>68</sup>.

In psichiatria transculturale, all'interno delle consultazioni terapeutiche, il gruppo di co-terapeuti lavora spesso attraverso l'uso di metafore, immagini e racconti che sono considerati un buono strumento di mediazione, un buon modo per facilitare lo svolgersi del pensiero. Il dispositivo etnopsicoanalitico, così come è stato ideato ed elaborato da Moro, cerca di favorire l'eteronarratività del gruppo per permettere in questo modo di aumentare la capacità di autonarrazione del paziente in cura<sup>69</sup>. Per far questo i terapeuti si appoggiano sui differenti processi di empatia metaforizzante che permettono di sentire insieme, pensare insieme e creare insieme<sup>70</sup>.

In seguito i ragazzi potranno così ricordare molti momenti significativi in cui qualcuno si è preso cura di loro:

*“Mi ricordo che ero molto piccolo, quando tornavo da scuola, a scuola mi venivano sempre a prendere i miei nonni perché erano molto attaccati a me come io a loro, loro stavano sempre con me perché i miei genitori andavano a lavorare”.*

*“Mi ricordo che un cugino in Marocco mi aiutava molto, stava con me, a volte dormivo nel letto con lui... così”.*

*“C'è un'amica che quando ero in Ghana era la mia migliore amica; quando sono venuta qua non l'ho mai più sentita per quasi due anni; lei mi ha telefonato e sono contenta. Quando ero in Ghana lei mi aiutava a fare i compiti, quando avevo bisogno di qualcosa questa ragazza dava a me”.*

I ricordi emersi riguardano figure centrali nella crescita di questi ragazzi, figure lasciate nel paese di origine. Colpisce in particolare il ricordo dei nonni, figure centrali che spesso allevano questi ragazzi in assenza dei genitori, partiti per l'estero.

Ma colpisce anche il difficile racconto di una ragazza (X.) che trova il coraggio di condividere con il gruppo, forse per la prima volta, la fatica seguita alla sua migrazione:

*“Mi ricordo quando ero più piccola, andavo a scuola e i ragazzi in classe prendevano in giro me... io piango sempre. Una volta è venuta una ragazza nuova e lei ... aveva aiutato me, poi ero diventata più felice”.*

Le insegnanti sono colpite dalla fatica che costa a X. parlare e dalla tristezza nella sua voce.

Le parole escono in maniera stentata, sia a causa del dolore legato a questi ricordi, sia per difficoltà connesse alla lingua. X. padroneggia infatti ancora male la lingua italiana. Come psichiatri infantili non possiamo fare a meno di chiederci se non sarebbe stato di aiuto, in questo contesto o in un laboratorio successivo, poter garantire alla ragazza di usufruire di un sostegno specifico, ad esempio di un interprete formato che, facilitandola nel raccontare, potesse sostenerla in questa difficile rievocazione e rielaborazione della sua storia passata.

<sup>68</sup> Gardner H. (1995), *L'educazione delle intelligenze multiple*, Anabasi, Milano.

<sup>69</sup> Moro M. R. et al, 2006 (vd. opera citata in nota 57).

<sup>70</sup> Lebovici S. (1983), *Le Nourrison, la mère et le psychanalyste*, Le Centurion, Parigi.

Racconta infine un altro ragazzo: *“Quando mio padre è andato via... quello che mi è piaciuto di più è che tutti (nella mia famiglia) non mi hanno lasciato stare, quando mi vedevano mi incoraggiavano, mi aiutavano, facevano di tutto per farmi capire”*.

Queste parole ci riportano al lavoro di rete necessario per aiutare questi ragazzi, lavoro in cui devono sentirsi coinvolti tutti gli operatori che si confrontano con le difficoltà delle famiglie e dei minori migranti.

Lavoro che pare ben avviato dal progetto scolastico interculturale dell'Unione dei Comuni Terre di Castelli e che deve continuare e svilupparsi per “far di tutto” affinché questi ragazzi possano “arrivare a capire” e a riconnettersi con la propria storia. Per poter poi procedere oltre.

### **Riflessioni conclusive**

I minori migranti, assieme alle loro famiglie, ci portano a considerare il fenomeno migratorio nella sua complessità. Quest'ultimo infatti è un processo che coinvolge sia il singolo che il gruppo, l'individuale e il sociale, investendo quindi sia gli spazi pubblici che privati.

Cercando di individuare possibili strategie di aiuto nell'intervento con i minori stranieri, sembra importante sottolineare come molti dei figli di migranti riescano a crescere bene nel nostro paese, evitando gli ostacoli incontrati sul cammino e approfittando della situazione di biculturalità<sup>71</sup>. È tuttavia necessario dotarsi di strumenti che ci permettano di individuare coloro che appaiono a rischio, in modo da poterli seguire con attenzione.

I minori stranieri hanno maggiore bisogno di aiuto per riuscire a crescere superando la scissione fra il mondo di origine della propria famiglia e la società di accoglienza (in realtà il primo tipo di aiuto e di intervento necessario, di cui non tratteremo in questo ambito, è chiaramente di tipo sociale, per le famiglie migranti che si trovano in maggiore difficoltà, prima di tutto economiche). Occorre dunque aiutarli a far nascere in loro un senso di doppia appartenenza. Per procedere in questa direzione i luoghi principali dove intervenire saranno i luoghi della socializzazione: la scuola, innanzitutto...

È necessario quindi pensare insieme a nuovi modi di fare e pensare all'interno della scuola, che favoriscano l'emergere di un'istruzione interculturale. In quest'ottica la scuola può aiutare gli studenti a sviluppare percezioni e comportamenti cross-culturali corretti. Diversi studi suggeriscono come i concetti di identità multirazziale e multi-etnica si sviluppino sin dalla prima infanzia: si comprende quindi l'importanza di un'istruzione interculturale che, cominciando dall'infanzia, prosegua fino all'adolescenza.

L'esperienza sviluppata nel progetto dei Comuni di Terre di Castelli sembra essere particolarmente importante nello sviluppo di questa prospettiva interculturale all'interno della scuola e potrebbe essere esportata in altri contesti scolastici, se si focalizzano quelli che sembrano esserne i punti fondamentali: innanzitutto, la costruzione di uno spazio di condivisione sicuro e affidabile per i bambini e i ragazzi; inoltre l'affiancamento, in tutte le attività previste, di mezzi di espressione verbale e non verbale, al fine di garantire al migrante la possibilità di andare oltre le barriere linguistiche. Ed infine il riconoscimento e la valorizzazione, attraverso il lavoro svolto, della diversità culturale, che ha permesso uno scambio e un confronto reciproco fra la cultura maggioritaria e quelle minoritarie: il che significa mostrare interesse per le storie personali e

---

<sup>71</sup> Mazzetti M. (2007), “La crescita psicologica dei bambini stranieri”, *Quaderni acp*, 14 (2), pp. 61-63.

familiari, in modo che diventino storie di tutti, ma significa anche ricercare e individuare quali temi, quali argomenti affrontare e farsi raccontare.

Questi sono i tre elementi centrali nella costruzione di un laboratorio interculturale<sup>72</sup>.

Partendo proprio da essi vorremmo proporre alcune riflessioni per proseguire questo originale lavoro in futuro.

La costruzione di uno spazio di condivisione sicuro sembra essere la premessa fondamentale per l'avviarsi di un'attività transculturale. Questo concetto rimanda, più in generale, alla necessità di acquisire e possedere una buona conoscenza dello spazio circostante, dell'ambiente che ci circonda per poter trovare la sicurezza necessaria alla costruzione della propria identità. È infatti proprio negli spazi fisici che percorriamo quotidianamente e nei quali viviamo che si trovano esemplificate le parole e i concetti che rappresentano lo sfondo necessario nella costruzione di un pensiero interculturale, come tratto caratteristico della realtà in cui attualmente viviamo. Come cittadini autoctoni, spesso siamo portati a sottovalutare, sia sul piano educativo che della cura, il ruolo svolto dalla conoscenza del territorio: gli ambienti interni alla scuola, innanzitutto, ma anche le strade, gli spazi pubblici, la pianificazione dei quartieri e della città nelle quali viviamo. Ma queste conoscenze non sono affatto scontate per i migranti.

A questo proposito è nato in Francia un progetto, denominato "*Ethnokids en Ile-de-France*"<sup>73</sup>, che, attraverso l'intervento di etnologi all'interno della scuola, aiuta gli alunni a costruire uno "sguardo etnologico" sul loro ambiente. Il metodo etnografico consiste nell'osservare e nel descrivere un ambiente quotidiano, imparando a stupirsi di ciò che ci appariva come familiare e a rendere più familiare ciò che ci sembrava più lontano, strano e straniero. Per fare questo l'etnografia poggia su diverse tecniche che mirano tutte a costruire una didattica dei punti di vista: la fotografia, la cartografia, la scrittura... I territori che abitiamo sono intesi come testi da osservare e leggere con accuratezza e da interpretare nei loro segni. È quindi possibile, dentro le classi dei nuovi arrivati, ricostruire assieme a loro come si vive nella nuova città e mostrare anche come si viveva nel luogo di origine. Partendo da una gita all'interno della scuola, per conoscere chi ci sta di fianco e chi si occupa di cosa, gli spazi da esplorare si possono estendere all'esterno e diventare multipli: il quartiere in cui si abita, la forma e le caratteristiche degli edifici scolastici, gli oggetti rituali o usuali con cui abbiamo a che fare nella vita quotidiana... Rendendosi conto, nello scambio di informazioni, che per un ragazzo straniero, ma anche per un bambino piccolo, può non essere così evidente ciò che per l'adulto lo è.

Il secondo spunto di riflessione riguarda l'affiancamento di mezzi di espressione verbale e non verbale all'interno dei laboratori e la necessità di garantire ai ragazzi migranti la possibilità di esprimersi, andando oltre le barriere linguistiche. Il gioco con bambini più piccoli ha sicuramente facilitato una comunicazione non verbale che ha messo subito a loro agio i ragazzi coinvolti. È tuttavia emersa una certa difficoltà di alcuni adolescenti stranieri ad esprimersi nei momenti più strutturati all'interno degli spazi dedicati a loro, come il cerchio di narrazione. Ci sembra importante pensare che, soprattutto durante queste attività, sia possibile ipotizzare e pensare quanto meno la presenza di un mediatore culturale.

In tutti i sistemi che si prendono cura e lavorano con le famiglie migranti è necessario che l'idea di mediazione interculturale – la cui presenza è garantita dall'adeguata formazione degli operatori – si affianchi e si allei a quella di mediazione culturale. È quindi importante che nella scuola possano entrare sempre più

<sup>72</sup> Vedi opera citata in nota 57.

<sup>73</sup> Per maggiori informazioni: [www.ethnoclic.net](http://www.ethnoclic.net).

i rappresentanti delle diverse comunità, professionali o meno – e pensiamo qui di nuovo al coinvolgimento dei genitori migranti –, coinvolti con un doppio ruolo: parlare di sé e della propria cultura ai nostri bambini, ai bambini di qui, e allo stesso tempo incoraggiare i propri bambini, i bambini di qui venuti da altrove.

Necessaria perché possa svolgersi il racconto dell'adolescente migrante, la presenza di mediatori culturali offre anche ai bambini autoctoni la possibilità di conoscere e di confrontarsi con diversi codici linguistici, con culture diverse, fatto che rappresenta sicuramente un'occasione di importante arricchimento cognitivo ed esperienziale.

Un approccio particolarmente interessante da questo punto di vista è stato messo a punto in modo originale da una psicologa francese<sup>74</sup>, che per prima ha sperimentato all'interno delle scuole il metodo delle *conte bilingue*, delle fiabe bilingui. Il lavoro prevedeva una fase iniziale in cui gli alunni coinvolti, afferenti alle scuole primarie, interrogavano i propri genitori, ma anche i nonni e altri parenti rimasti al paese di origine, sulle fiabe tramandate all'interno della famiglia. I racconti raccolti venivano poi letti all'interno della classe, dapprima nella lingua originale, poi tradotti nella lingua del paese di accoglienza (dagli stessi genitori presenti o, se necessario, con l'aiuto di un interprete), diventando così messaggeri di legami linguistici, culturali e familiari. La ricerca svolta ha dimostrato come questa attività, attraverso il passaggio da una lingua all'altra, abbia permesso ai bambini di iscriversi nel loro mondo transgenerazionale, interrogandosi sulle proprie origini. Partendo da qui, essi potranno iniziare a creare nuovi legami ed affrontare quindi anche i contenuti scolastici, date le loro potenzialità cognitive, prima non utilizzabili.

Da quanto detto emerge l'importanza di elaborare strategie che coinvolgano le figure genitoriali nella vita della scuola. Per poter intervenire adeguatamente sull'alunno immigrato in situazione di disagio la scuola, così come i servizi sociali e sanitari, devono occuparsi e preoccuparsi dei suoi genitori.

Come afferma Favaro<sup>75</sup>, sarebbe importante “imparare a diventare genitori in un contesto sociale ed educativo differente, assumere la centralità della funzione educativa nel nuovo paese, apprenderne la lingua, le norme e l'organizzazione dei servizi educativi: questi sono solo alcuni degli aspetti che dovrebbero trovare posto in un progetto che vede i minori e i genitori insieme a scuola”.

Moro e colleghi hanno coniato un neologismo, il termine “*bientraitance*”, che essi utilizzano per pensare la prevenzione e la presa in carico precoce e pluridisciplinare dei bebè e dei loro genitori. Questa *bientraitance* appartiene a tutti i professionisti che hanno in carico la prima infanzia e presuppone una cultura della genitorialità, cultura che viene definita da psicoanalisti, psichiatri e neuropsichiatri, così come da insegnanti ed educatori. Essa rappresenta un processo di accompagnamento e di cure da co-costruire con i genitori a partire dagli ingredienti da loro apportati e può quindi avviarsi solo dopo averne fatta la conoscenza<sup>76</sup>.

La scuola emerge quindi come luogo centrale nel processo di integrazione e di adattamento nella nostra società dei minori figli di migranti. Come clinici riteniamo che possa essere utile, almeno in un momento iniziale, resistere alla tentazione di intervenire sul singolo bambino ed operare piuttosto in un lavoro di rete nel contesto di un insieme di interventi psico-sociali e psico-pedagogici. Appare infatti chiaro come gli interventi psicoterapeutici propriamente detti vadano limitati a casi selezionati e in cui si delineino

---

<sup>74</sup> Pinon Rousseau D. (1999), “Effets thérapeutiques du conte bilingue chez les enfants des migrants en échec scolaire”, *Le journal des psychologues*, 11, pp. 28-31.

<sup>75</sup> Favaro G. (1992), “Bambini d'altrove a scuola: il rapporto con le famiglie immigrate”, Atti del Convegno “Crescere in...”, *I Quaderni dell'ISMU*, n.3.

<sup>76</sup> Moro M. R., Neuman D., Réal I. (2008), *Maternités en exil*, La Pensée sauvage, Grenoble.

chiaramente difficoltà psicopatologiche specifiche, per evitare di contribuire a diffondere il pregiudizio che essere stranieri significhi in qualche modo essere portatori di una sorta di handicap<sup>77</sup>.

Qualora se ne individuino la necessità, il lavoro clinico nei confronti dei minori migranti che sviluppano gravi difficoltà di tipo relazionale o problemi di apprendimento ha in questi casi il compito particolare di ricercare una possibile conciliazione con un passato e con luoghi che, per essere sconosciuti, sono inaccessibili, o lo sono soltanto attraverso le parole e i ricordi dei genitori, ricordi questi ultimi che porteranno immagini idealizzate o, più spesso, rancori, minacce e sconfitte. Accade frequentemente di trovare in questi bambini e adolescenti che interi territori di storia, saperi e memorie siano stati cancellati e, con essi, il mondo e l'esperienza incarnata di fatto dai genitori. Se, come clinici, ci mostriamo interessati a questi aspetti, a queste culture, interessati a scoprirne le ricchezze, non meno che le contraddizioni e i conflitti, offriamo un'opportunità di sicuro valore sia ai minori migranti sia ai loro genitori, che potranno vedere la loro immagine nuovamente valorizzata agli occhi dei figli. In caso contrario, quando le reti sociali, storiche e simboliche attorno alle quali si è costruita una famiglia vengono strappate, non è escluso che il dialogo mancato ritorni sotto forma di sintomo<sup>78</sup>.

L'incontro con chi viene da altri mondi rappresenta dunque un'occasione per ripensare ai propri modelli relativi al prendersi cura, in ambito educativo come in ambito socio-sanitario, e agli strumenti necessari per affrontare e superare la situazione di iniziale svantaggio in cui si trovano molte famiglie e bambini migranti nel momento in cui affrontano per la prima volta le istituzioni presenti nella società di accoglienza, prime fra tutte la scuola e i servizi sanitari.

Non è tuttavia facile lavorare in direzione dell'interculturalità ed è quindi importante non ritrovarsi soli di fronte a queste questioni emergenti, dalle quali si rischia di essere sommersi. È fondamentale essere disponibili a modificare i propri setting lavorativi, ricercando una sorta di "geometria variabile"<sup>79</sup>, setting flessibile e sempre modificabile.

Il prendersi cura in situazione transculturale richiede inoltre la formazione di gruppi di lavoro composti sempre più da persone con differenti formazioni.

Il lavoro di gruppo permette una riflessione aperta e condivisa sul bambino straniero e la sua cultura familiare, sottraendo questa tematica ad un regime di non consapevolezza e favorendone l'analisi all'interno dei servizi, educativi e sanitari, anche attraverso la formazione interculturale degli operatori.

Le indicazioni suggerite dall'antropologia risultano essere in tal senso un utile contributo per comprendere come i processi educativi, così come i processi di cura, debbano essere esplicitati per porre in evidenza come essi possano assumere diverse forme, fini e significati all'interno dei diversi gruppi culturali. La messa in discussione dei propri modelli di riferimento secondo una metodologia antropologica – la riflessione sul nostro modo di prenderci cura dei nostri bambini – costituisce una buona occasione per rivedere e migliorare modelli educativi e pratiche di cura spesso date per acquisite<sup>80</sup>.

<sup>77</sup> Vedi articolo citato in nota 71.

<sup>78</sup> Beneduce R. (2007), "Bambini e adolescenti nel transito fra culture", in: Mara Tognetti Bordogna (a cura di), *Arrivare non basta. Complessità e fatica della migrazione*, Franco Angeli, Milano.

<sup>79</sup> Vedi opera citata in nota 52.

<sup>80</sup> Vedi opera citata in nota 58.

In conclusione il lavoro con le famiglie migranti, il prendersi cura di queste famiglie, significa, indipendentemente dal contesto in cui ciò avvenga (scuola, servizi sanitari, ecc.), avviare e costruire nuove e variegate relazioni.

È infatti la relazione a generare processi di cambiamento, di tipo educativo o terapeutico. Per questo motivo coloro che nel proprio lavoro si fanno carico del prendersi cura, dovranno chiedersi, prima ancora di entrare in relazione, da quali suggestioni, modalità e obiettivi relazionali incominciare.

Essendo sempre consapevoli che instaurare relazioni, a causa dei molteplici spazi che è possibile generare, equivale a non sapere con certezza quale spazio relazionale si è realmente indotto o costruito.

Ma anche sempre, come afferma Lévinas, che “solo l’assolutamente estraneo può istruirci”.

## 5.1 Una giornata al nido: alcune fasi progettuali

educatrici e insegnanti<sup>81</sup>: Antonella Barbieri, Simona Bini , Carla Maini, Laura Bruzzone, Mariarita Quattrini, Ottaviana Albertini, Samanta Piana<sup>82</sup>

Dopo la fase degli inserimenti, verso la prima metà di dicembre, si è deciso di proporre ai ragazzi tutor ed ai bambini di passare un’intera mattinata insieme, dal momento del gioco al momento del riposo pomeridiano. I tutor avevano il compito di giocare con i bambini ma anche di aiutarli durante il pasto, di cambiarli il pannolino e di addormentarli: in sintesi il loro compito era quello di sperimentare a grandi linee una giornata da educatore. Anche in questo caso il momento è stato preparato da alcune fasi precedenti dove i ragazzi tutor hanno lavorato a scuola durante le loro ore di lezione insieme ai loro compagni, elaborando e realizzando alcuni strumenti al fine di facilitare il loro compito di cura. Hanno preparato un’animazione del racconto che ha fatto da sfondo all’interno progetto e ha accompagnato le attività dei bambini, attraverso la costruzione di un libro illustrato da presentare ai bambini durante la mattinata. Per facilitare il momento dell’addormentamento i tutor hanno raccolto ninne-nanne e filastrocche in lingua originale prese dai loro paesi di provenienza, brevi racconti che in seguito hanno tradotto anche in italiano.

Questo lavoro presso le scuole è risultato particolarmente importante perché ha dato ai ragazzi tutor, soprattutto a quelli stranieri, un momento di protagonismo e di valorizzazione dell’esperienza che stavano vivendo, anche all’interno della loro classe. Inoltre l’impegno nel cercare le storie dai loro paesi di origine, ma anche di tradurle in un registro italiano adeguato ai livelli di comprensione dei bambini, è stato un lavoro utile dal punto di vista linguistico ed anche molto motivante: studiare e realizzare qualcosa per qualcuno di concreto ha contribuito positivamente ad aumentare l’impegno scolastico dei ragazzi.

Per questa giornata sono stati presi alcuni accorgimenti da tenere in considerazione: l’educatrice ha fatto da “rompighiaccio” nella fase iniziale e ha cercato, soprattutto nei momenti di routine più delicati, di dare ai tutor alcuni brevi ma puntuali consigli pratici sulle abitudini dei bambini, sottolineando che il loro compito è quello di sostenere i bambini nelle loro difficoltà senza però sostituirsi a loro, ma lasciandoli sperimentare autonomamente.

<sup>81</sup> La documentazione riportata in questo capitolo è da parte di educatrici del Nido d’Infanzia Cappuccetto Rosso e delle docenti della scuola secondaria di primo grado Ludovico Muratori di Vignola.

<sup>82</sup> Psicologa del Centro clinico per la prima infanzia AUSL di Bologna.

Per evitare eventuali momenti statici, si è organizzato lo spazio del nido strutturando dei laboratori da usare durante la mattinata, per consentire ai bambini ed ai ragazzi di stare insieme in piccoli gruppi, facilitando la gestione della relazione ed ottenendo una maggiore attenzione.

Come nella fase precedente di accoglienza anche in questo caso si sono mantenute le modalità di interosservazione e di riflessione individuale e collettiva richieste dalla ricerca-azione. Dopo l'esperienza vissuta con i bambini ai ragazzi tutor è stato proposto nuovamente il cerchio di narrazione dove questa volta è stato particolarmente curato l'aspetto scenografico: il tema trattato dai ragazzi è stato "quando qualcuno si è preso cura di me".

Da notare, nelle schede riportate di seguito che fanno riferimento al lavoro effettuato dai ragazzi/e nelle scuole secondarie, lo sforzo da parte dei docenti di tradurre le proprie materie scolastiche nei campi d'esperienza indicati dai nidi, allo scopo di facilitare la comprensione tra i diversi linguaggi didattici.

Di seguito vengono riportate le fasi progettuali:

- il lavoro di preparazione presso le scuole medie
- la scheda della giornata con bambini e ragazzi dedicata alle routine, dove vengono descritti i laboratori della mattinata e i momenti di routine
- alcune osservazioni
- il laboratorio di narrazione sul tema "quando qualcuno si è preso cura di me" effettuato presso la scuola media

### **Lavoro di preparazione presso le scuole medie**

**Materia:** Lettere

#### **Campi di esperienza di riferimento al nido**

- Il gesto, l'immagine e la parola
- la società e la natura

#### **Obiettivi**

- Conoscenza di lingue, suoni, usi e costumi di altri Paesi e anche di altre regioni italiane
- riconoscimento da parte della scuola dell'importanza dell'apporto culturale fornito da ragazzi/e di altri Paesi
- maggiore condivisione tra docenti e studenti su un progetto che riguarda ed interessa diversi ordini di scuole.

#### **Attività**

- Recupero delle ninne-nanne di vari Paesi, incluse quelle italiane
- scrittura delle stesse in lingua originale e traduzione libera in italiano
- raccolta delle ninne-nanne in un piccolo fascicolo da lasciare nelle scuole interessate al progetto
- canto delle ninne-nanne ai bambini del nido.

### **Verifica della docente di Lettere**

di *Carla*

I ragazzi hanno seguito con molto interesse l'attività proposta e quasi tutti hanno contribuito alla raccolta delle ninne-nanne. In particolare alcuni si sono impegnati nella trascrizione delle stesse in lingua originale, coinvolgendo anche la famiglia. Anche nel momento della lettura i ragazzi si sono dimostrati responsabili ed hanno capito la motivazione del progetto.

Dal punto di vista della ricaduta didattica, è opportuno mettere in evidenza che l'attività è in questo caso avulsa dalla programmazione curricolare, trattandosi di una classe terza. La stessa attività, proposta in una classe prima, sarebbe più proficua e potrebbe avere un seguito a livello curricolare. Altro aspetto importante è stata l'alta motivazione da parte dei ragazzi nel ricercare racconti della propria tradizione culturale e tradurli in un italiano adeguato alla prima infanzia.

### **Scheda "Giornata al Nido"**

Presso Nido d'infanzia "Cappuccetto Rosso" – Sezione verde

15 dicembre

#### **Campo di esperienza :**

- il sé e l'altro

#### **Obiettivi:**

- accettazione ,da parte dei bambini. sia fisica che empatica dei ragazzi;
- il bambino dimostra fiducia nei confronti del proprio "tutor";
- accetta di essere aiutato nei momenti del pasto, del cambio, del sonno;
- gioca insieme ai ragazzi;
- interagisce in modo mimico-gestuale;
- dimostra preferenze nei confronti dei ragazzi;
- parla con i ragazzi;
- i ragazzi sono contenti di ritrovare i "loro" bambini;
- dimostrano fiducia e sicurezza nel relazionarsi con loro;
- inventano giochi per prolungare l'entusiasmo dei bambini;
- giocano insieme tra di loro;
- dimostrano un comportamento socialmente corretto e adeguato alla situazione;
- dimostrano preferenze nei confronti dei bambini.

#### **Attività con bambini e tutor insieme**

Momenti di routine e di gioco presso il laboratorio e l'atelier tra i bambini piccoli della sezione verde del nido d'infanzia "Cappuccetto Rosso" e i ragazzi stranieri e italiani delle scuole medie e superiori.  
Nello specifico:

- gioco libero tra bambini e ragazzi
- gioco dell'appello allargato ai bambini e ai ragazzi;
- racconto ai bambini della storia " Aquiloni in girotondo per la pace in tutto il mondo " da parte dei ragazzi;
- attività guidate preparate precedentemente dai ragazzi: laboratorio di manipolazione della farina, atelier grafico-pittorico, laboratorio di costruzione di sagome.
- momento del pasto
- momento del sonno pomeridiano

I ragazzi e i bambini vengono divisi in piccoli gruppi.

### **Preparazione del contesto**

Nella sezione del Nido sono stati operati cambiamenti al fine di acquistare spazio per disegnare le sagome davanti allo specchio grande e per pranzare tutti insieme. Predisposizione di un tappeto con cuscini ai piedi del telo bianco su cui è rappresentata la storia degli aquiloni preparato dai ragazzi delle scuole medie.

### **Strutturazione del laboratorio permanente:**

stanza vuota, allestita con cavalletti e due carrelli-contenitori con pennelli, spugne, rulli, pennarelli, colori a cera, gessi, matite colorate, colori a tempera di tutti i colori e due colori ad acqua in confezione spray.

Le pareti e i mobili sono stati ricoperti da grandi teli bianchi e cartoncino di diverso spessore e di diversi colori.

All'armadio sono state attaccate alcune sagome di bambini da colorare.

### **Strutturazione atelier di pittura:**

Tavolo centrale ricoperto da un telo nero con, al centro, due contenitori con spazzolini da denti, pettini, cucchiari e forchette di plastica; tutto intorno 2 Kg di farina bianca.

**Durata dell'osservazione:** ore 3,30 con intervalli.

**Tempo di permanenza dei ragazzi/e al nido:** ore 9.30 – 12.50

### **Situazione osservata:**

- nr. 10 bambini presenti nuovi inseriti, di età compresa tra i 14 e i 23 mesi;
- nr. 15 ragazzi presenti delle scuole secondarie di età compresa tra i 13 e i 19 anni;
- nr. 2 docenti della scuola Media osservatori;
- nr. 1 docente della scuola Superiore osservatore;
- nr. 2 educatrici con un ruolo attivo nel gruppo, di cui una che fotografa e riprende con la telecamera;
- nr. 1 osservatore esterno, psicologa;
- nr. 1 osservatore esterno, pedagoga, che riprende con la telecamera.

## Relazioni su attività di routine e laboratori

### Osservazione momento iniziale

di *Samanta*

L'educatrice (Antonella) domanda a ciascun bambino di riconoscere il ragazzo con cui le volte precedenti ha giocato; se il bambino non riconosce il ragazzo, l'educatrice glielo indica, quindi invita il ragazzo a sedersi accanto al bambino di cui anche oggi si occuperà.

Dopo che ciascun ragazzo si è seduto al fianco del bambino di cui si occuperà, l'educatrice comincia a raccontare la storia dell'aquilone e del bruco "che gli chiese di portarlo con sé in giro per il mondo": l'educatrice racconta e mima la storia servendosi di un aquilone colorato costruito dai ragazzi e di un bruco di stoffa. Ad un certo punto l'educatrice chiede la collaborazione di alcuni ragazzi nel proseguire il racconto: interviene una ragazza (Az.), sollecitata dall'insegnante; la ragazza chiede di poter leggere stando seduta; poco dopo si interrompe, dicendo di non ricordarsi bene il seguito della storia e chiede ad una sua compagna di continuare al suo posto; l'insegnante interviene e porta a termine il racconto della storia. Nel corso della lettura i bambini e i ragazzi "prendono confidenza" l'uno con l'altro: una ragazza (An.) prende sulle sue gambe la bambina di cui si occuperà (Mar.) e comincia a dondolarla; la bambina si mostra a suo agio e vi rimane volentieri. Un'altra bambina (Se.), che è rimasta seduta vicino all'educatrice, si dirige verso la ragazza con cui oggi giocherà: la abbraccia, poi torna dall'educatrice. Durante il racconto della storia alcuni bambini sono attratti dalla telecamera che passa loro accanto. Terminata la storia, l'educatrice (Antonella) divide ragazzi e bambini in tre gruppi, ciascuno dei quali parteciperà, a rotazione, alle attività previste: la pittura, il gioco della farina (all'interno del "laboratorio delle fate") e la costruzione delle sagome.

**Gruppo A** formato da:

4 ragazzi (A., Og., Se., Ar.)

4 bambini (Gi., Au., Fi., E.)

### Osservazione nel laboratorio della pittura

di *Samanta*

I ragazzi aiutano i bambini ad indossare un camice per proteggere i vestiti dalle tempere che useranno per dipingere. Fi. sceglie con quale colore dipingere e il ragazzo lo accompagna al "cavalletto" (cartellone su cui dipingere). Og. dipinge la parte superiore del foglio, mentre il bambino dipinge la parte inferiore, poi si ferma e lo guarda. Au. piange e la ragazza cerca di consolarla: la prende in braccio, poi la accompagna a prendere i colori e la bambina, per un attimo, interrompe il pianto; quando ricomincia a piangere l'educatrice le dà un bacio e la bambina smette di piangere. Un'altra bambina (E.), che si è sporcata i capelli con la tempera, si lascia pulire dalla ragazza. Due ragazze stanno dipingendo insieme ad una bambina (Gi.): una delle due ragazze disegna un cuore nella parte alta del foglio mentre la bambina disegna nella parte inferiore, usando gli stessi colori della ragazza. La bambina che poco fa piangeva (Au.) ora sta dipingendo da sola sul cartellone, mentre la ragazza che oggi si occupa di lei dipinge sul cartellone a fianco: la ragazza e la bambina non interagiscono tra loro, ma la bambina, su suggerimento dell'educatrice, si gira verso la ragazza e osserva di tanto

in tanto il suo disegno. Due ragazze (Se. e Ch.) chiedono all'educatrice come si scrive il nome della bambina di cui si stanno occupando (Gi.), poi si confrontano per decidere in quale posizione del foglio scriverlo. Nel frattempo ad una bambina (Au.) cade il pennello: si piega per raccogliarlo, ma poiché nel chinarsi appoggia la mano sul cartellone fresco di tempera, le si sporca la manina, che mostra alla ragazza. Il ragazzo (Og.) e il bambino (Fi.) continuano a dipingere sullo stesso foglio: ogni volta che finisce la tempera all'interno della ciotola, il ragazzo e il bambino vanno insieme a prenderne dell'altra, ogni volta un colore diverso; dopo aver utilizzato tutti i colori a disposizione, il loro disegno ha assunto un colore verde-marrone. Nel frattempo un'altra ragazza e una bambina (E.) stanno scegliendo un colore per continuare a dipingere la sagoma appesa alla parete: dopo aver dipinto la gamba della sagoma di giallo, la bambina comincia a dipingere la parte superiore della sagoma, grazie all'aiuto della ragazza che la solleva, prendendola in braccio. Su suggerimento di Og., Fi. sta dipingendo servendosi di una spugnetta; si reca a prenderne un'altra e senza suggerimento alcuno da parte del ragazzo, la immerge nella ciotola dove è contenuta la tempera. Poco dopo Fi. viene attratto dalla telecamera e rimane fisso con lo sguardo e immobile. Nel frattempo altre tre ragazze e due bambine hanno cominciato a dipingere servendosi delle spugnette: i bambini osservano gli effetti di colore e di forma ottenuti appoggiando le spugnette intrise di tempera sui cartoncini color nero e beige.

### **Osservazione nel laboratorio della farina**

di *Samanta*

Tutti i ragazzi e i bambini si trasferiscono in un'altra stanza in cui potranno giocare con la farina. Al centro della stanza è presente un tavolo sul quale è stata sparsa della farina e ci sono contenitori e palette. Un ragazzo (Og.) riempie un contenitore di farina, la pressa, quindi capovolge il contenitore: il primo "castello di farina" è riuscito! Subito dopo lo stesso ragazzo propone al bambino di cui si sta occupando di provare a fare la stessa cosa: il bambino (Fi.) riempie il contenitore di farina servendosi di una forchetta di plastica, aiutato da Og. e Au.. Nel frattempo un'altra ragazza (A.) riempie un bicchiere di farina, mentre la bambina al suo fianco aiuta Og. e Fi. a riempire il barattolo di farina. Un'altra ragazza e la bambina al suo fianco manipolano la farina con le mani e servendosi di pennelli, forchette di plastica e spazzolini a disposizione sul tavolo. Nel frattempo Og., che ha riempito il barattolo di farina con l'aiuto di alcuni bambini, pressa la farina contenuta nel barattolo con le mani, poi servendosi di un coltello di plastica, mentre Fi. cerca di imitarlo servendosi di uno spazzolino da denti: una volta pressata la farina, Og. mostra ai bambini come capovolgere il barattolo; a questo punto Fi. cerca di sollevare il barattolo capovolto, ma mentre questo si solleva, la farina si sfalda e il "castello di farina" che ne sarebbe dovuto risultare "svanisce"! Fi., deluso, si guarda attorno con aria interrogativa. Mentre gli altri bambini e ragazzi sono ancora impegnati nel gioco della farina, Fi. si allontana dal tavolo correndo, scivola a terra e comincia a piangere (il pavimento è scivoloso per via della farina che vi si è depositata): una insegnante lo prende in braccio, quindi lo accompagna dal ragazzo che fino a poco fa si stava occupando di lui (Og.); nel tentativo di consolazione del bambino, il ragazzo, tenendolo per mano, lo accompagna fuori dalla stanza. Nel laboratorio della

farina rimangono quattro ragazze e tre bambine: durante l'attività di manipolazione della farina le ragazze non parlano con le bambine, ma comunicano con loro attraverso lo sguardo; le ragazze invitano così le bambine a riempire insieme a loro i contenitori di farina, quindi a pressare la farina e poi a capovolgere i contenitori. Al termine dell'attività le ragazze, su suggerimento dell'educatrice, accompagnano le bambine a lavarsi le mani. Una delle ragazze A. solleva la bambina fino a farla appoggiare al lavandino e, stando alle sue spalle, la aiuta a lavarsi le mani; le altre ragazze si aiutano a vicenda a lavare le mani alle due bambine rimaste.

Nel frattempo due ragazze stanno dipingendo su alcuni teli servendosi di bombolette a spray: hanno disegnato il simbolo della pace, un albero natalizio e sotto di esso le scritte "Happy Christmas" e "Buon Natale".

Terminate le attività, i ragazzi e i bambini si riuniscono nell'atrio, dove ciascuno gioca liberamente: una ragazza Xi. e un ragazzo La. spingono in giro per l'atrio una macchinina con dentro il bambino di cui finora si sono occupati. All'interno del muro di gomma due ragazze e due bambine giocano insieme lanciandosi la palla; alcuni ragazzi si lanciano le palline tra loro: seppure il gioco del lancio delle palline coinvolga esclusivamente i ragazzi, tuttavia i bambini al loro fianco li osservano divertiti, alcuni urlando. Una bambina si diverte a entrare e uscire dal "recinto di mura di gomma", complice nel gioco una ragazza Xi. che la solleva continuamente da "dentro" a "fuori" il "recinto". Una bambina A., che durante l'attività di pittura piangeva spesso accenna un pianto ma la ragazza al suo fianco A. la prende prontamente in braccio, riuscendo così a calmarla.

Commento:

in una situazione di gioco destrutturata la maggior parte dei ragazzi tendono a giocare tra loro, preferibilmente il gruppo dei maschi contro quello delle femmine; un solo ragazzo La. rimane a giocare in particolar modo con il bambino di cui fino a quel momento si era occupato.

### **Osservazione del momento del pranzo**

di *Samanta*

I ragazzi accompagnano i bambini nell'aula del pranzo; ogni ragazzo aiuta il bambino di cui finora si è occupato ad indossare il bavaglino; un ragazzo La. prende in braccio il bambino di cui finora si è preso cura ma l'educatrice gli spiega che i bambini non sono abituati a mangiare stando in braccio, quindi chiede a ciascun ragazzo di sedersi di fronte "al proprio bambino"; tutti i bambini sono seduti e tranquilli, tranne il bambino di cui La. si occupa, S.: il bambino piange e alza le braccia al ragazzo in segno di voler andare in braccio a lui; il ragazzo lo prende un po' in braccio, poi lo rimette a sedere al suo fianco. Nel frattempo alcuni ragazzi hanno iniziato a dare da mangiare ai bambini: due ragazzi (An. e Lu.) imboccano ciascuno un bambino, un altro ragazzo (Ra.) imbecca due bambini contemporaneamente; altre tre ragazze aiutano ciascuna un bambino; La. comincia a dare da mangiare al bambino S., che ora sta tranquillamente seduto; non appena il bambino finisce di mangiare la pasta, lo segnala al ragazzo, che prontamente gli pulisce mani e bocca; a questo proposito l'educatrice dice al ragazzo: "Ti adora!". I bambini sono abbastanza autonomi: chi non riesce a portarsi alla bocca il cucchiaino, mangia con la mano. Un ragazzo (Og.) chiede ad una

insegnante un po' d'acqua per il bambino di cui si sta occupando: l'insegnante chiede a sua volta ad una educatrice; subito dopo, rivolgendosi al ragazzo, l'insegnante afferma: "Non chiedere a me, io non ho mai avuto bambini così piccoli!", il ragazzo controbatte dicendo: "Nearch'io!!" e l'insegnante conclude affermando: "Vedi, Og.!? Io e te abbiamo qualcosa in comune!!". Nel frattempo quasi tutti i bambini hanno finito di mangiare la pasta e sono passati al secondo; un ragazzo (La.) ha ripreso in braccio il bambino di cui si sta occupando perché ha ricominciato a fare capricci e non vuole stare a sedere; il ragazzo gli toglie il ciuccio e comincia a dargli da mangiare il secondo, che a queste condizioni il bambino sembra gradire. I ragazzi sono molto premurosi nei confronti dei bambini e attenti alle loro esigenze (gli puliscono mani e bocca, gli aggiustano il bavaglino, gli danno da bere e, in caso di pianto, intervengono per cercare di tranquillizzare il bambino). In particolar modo stupisce come i ragazzi maschi si mostrino a loro agio nel prendersi cura dei bambini: mentre tutti i ragazzi maschi rimangono al fianco del bambino di cui hanno scelto di occuparsi per tutto il tempo del pasto, due ragazze (la ragazza con il velo e Arj.) mangiano per conto loro e non prestano attenzione ad alcun bambino (successivamente vengo a sapere che Arj. è molto turbata per il fatto di aver visto una sua foto sul cartellone esposto in classe, nonostante avesse chiesto di non venire mai ripresa, né a video, né nelle fotografie). Terminato il secondo, le educatrici distribuiscono il gelato e ancora una volta i bambini, aiutati dai ragazzi, mangiano senza difficoltà: in un solo caso è necessario che una ragazza (An.) utilizzi alcuni "rituali", come "il gioco dell'aeroplanino", per aiutare il bambino a mangiare.

### **Riflessioni personali**

di Antonella

"Alcuni bambini che, grazie alle foto dei ragazzi/e presenti in sezione, hanno mantenuto vivo il ricordo, cercavano di individuare con lo sguardo i ragazzi conosciuti (v. S. con La.), altri li chiamavano anche per nome (v. Fi. con Og. e Cr. con Lu.).

Al momento del racconto della storia degli aquiloni da parte dei ragazzi/e c'è stato molto imbarazzo, nonostante alcuni di questi ragazzi conoscessero perfettamente la storia, essendo coinvolti in prima persona nella realizzazione del libro illustrato.

Molti ragazzi che nel laboratorio sull'utilizzo della farina avevano dimostrato grosse difficoltà, hanno espressamente chiesto di poterci giocare, in quanto vestiti, secondo loro, in modo adeguato.

Sia nel laboratorio della pittura che in quello della farina ci sono stati momenti in cui alcuni bambini, come Au., Fi. e Mat., hanno richiesto la partecipazione attiva dell'educatore, probabilmente perché non rientrava nella quotidianità avere contemporaneamente otto adulti che in qualche modo li osservavano! A questo proposito c'è stato un attimo, nel laboratorio della pittura, in cui Fi. manifestava con l'espressione del volto un chiaro disagio; perciò ho cercato subito di renderlo partecipe di ciò che avveniva presentandogli i due osservatori esterni. Evidentemente avrei dovuto, fin dall'inizio, spiegare bene sia ai ragazzi/e che ai bambini/e la funzione degli osservatori. Questo problema è diventato più evidente da quando sono iniziati i laboratori, dove, a differenza della sezione in cui

esistono diversi angoli di gioco, è presente un unico centro di interesse, ed è utilizzato da pochi partecipanti alla volta.

Ho notato una maggiore sicurezza da parte di alcuni ragazzi (v. A. e Ra.) nei confronti dei bambini; erano tanto responsabili e contenitivi, sia a livello emotivo che fisico, che i bambini erano quasi “soffocati”. Tant’è vero che a un certo punto Au. piangeva, io mi sono avvicinata cercando di metterla in comunicazione con A., la quale, a mio parere, non lasciava abbastanza spazio, in quel momento, alla bambina.

Ho trovato che i ragazzi siano stati più entusiasti delle ragazze, sia nel gioco che nel cambio che nell’addormentamento, e anche la comunicazione tra me e i ragazzi è risultata più efficace con i maschi.

Mi ha piacevolmente sorpreso l’atteggiamento di Mic., che io conosco da tempo, la quale per la prima volta ha manifestato apertamente il suo divertimento.

Al momento dell’addormentamento, oltre a Fr. che leggeva le ninne-nanne raccolte nel laboratorio a scuola, alla mia richiesta di cantarne anche in altre lingue, Ra., dopo un lieve imbarazzo iniziale, ne ha dette due in arabo, dimostrandosi poi tanto contento per essere riuscito ad addormentare Mat., da volere provare anche con altri bambini.

Ho poi osservato l’atteggiamento estremamente positivo dei due papà (di An. e di E.) che hanno apprezzato la situazione in cui si sono trovati quando sono venuti a prendere i loro bambini.

Infine le colleghe, oltre a chiedermi di poter usufruire del laboratorio della pittura – come del resto era già successo con i precedenti – hanno espresso il desiderio di lasciare appesi i prodotti dei bambini e dei ragazzi in quanto l’insieme creava un’atmosfera davvero nuova e particolare.”

### **Riflessioni personali**

di *Ottaviana*

Anche in questo incontro ho potuto constatare l’elevato senso di responsabilità dei ragazzi nei confronti dei bambini; in particolare La. e Ra., pur approcciandosi in modo diverso, hanno avuto nei confronti dei “loro” bambini atteggiamenti “paterni” nel senso, per me, più positivo: infatti non si limitavano ad insegnare o a fare per loro, ma si mettevano in una posizione di vero ascolto, che permetteva loro di interpretare adeguatamente gli interessi e le richieste dei bambini.

Durante il pranzo ho osservato che i ragazzi conversavano tra di loro senza però smettere di occuparsi dei bambini. Solo alcune ragazze, numericamente in esubero rispetto ai bambini, che avevano avuto precedentemente qualche incomprendimento, non erano così serene come avrebbero potuto essere. Appena usciti dal nido, ho chiesto spiegazioni al riguardo alle due ragazze direttamente interessate: nel laboratorio di pittura Az. aveva dipinto la sagoma di Mar., quel giorno assente; bisogna tenere presente che Az. è tutor di ML. (assente pure lei) e An. di Mar.. An. si è sentita in dovere di “ritoccare” la sagoma della “sua” bambina. Quando Az. l’ha notato, non soddisfatta di questi cambiamenti, l’ha detto chiaramente ad An.. A quel punto An. ha strappato la sagoma sostenendo che non era importante.

Tutte noi ci siamo rimaste molto male: Az. ed io di fronte alla reazione, secondo noi, esagerata e di mancanza di rispetto di An.; Antonella e Simona (educatrici) nel trovare una sagoma strappata senza capire il perché. Quindi Az. era arrabbiata con An. e, secondo lei, anche An. era arrabbiata.

Confrontandoci, Antonella ed io, crediamo di avere capito le motivazioni che hanno indotto An. a quel comportamento: semplicemente ha ritenuto che non fosse importante tenere la sagoma, che ad Az. non piaceva, visto che Mar. era assente.

Ne ho parlato subito con Az., ma ne parlerò anche con An., per dissipare ogni ombra tra di loro.

Meno comprensibile e più eclatante è stata la reazione di Ve. di fronte ad una sua fotografia (che, del resto, aveva già visto da tempo) appesa in sezione, sostenendo di essere venuta troppo male! Era veramente arrabbiata e insisteva nel volere togliere la fotografia.

Per quanto io avessi già capito che Ve. non era più realmente interessata al progetto, come lo era invece lo scorso anno, e quindi le avessi proposto di non partecipare più, questa sua reazione non me l'aspettavo e mi è dispiaciuta molto in quanto mi ha fatto capire che lei non ha chiare le reali motivazioni di questo progetto e, nel caso specifico, la funzione delle foto appese in sezione.

Dovrò parlarle sinceramente di questo episodio e chiarirci bene.

Un altro momento molto positivo è stato quello dell'igiene personale: i ragazzi (soprattutto i maschi) si sono avvicinati nel cambio tranquillamente, quasi sapessero a priori cosa fare, ed in modo del tutto naturale.

E, per concludere, una bella battuta di un Ra. sorridente e soddisfatto, in pullmino al ritorno: "Però, è stato quasi come stare a scuola e studiare! Abbiamo lavorato!"

### **Riflessioni di gruppo**

*di Antonella, Laura, Mariarita, Ottaviana, Simona*

Anche questa volta ci sembra che gli obiettivi prefissati siano stati ampiamente raggiunti.

Per i ragazzi delle medie e superiori, però, sono mancati momenti informali di conoscenza e aggregazione tra di loro; se, infatti, i ragazzi della scuola media hanno più occasioni di incontrarsi, e si nota che sono abbastanza uniti, quelli delle superiori, che frequentano scuole diverse, non hanno tali occasioni e quasi non si conoscono e, soprattutto, non conoscono i ragazzi delle medie.

I ragazzi si sono comportati durante tutta la mattinata in modo molto responsabile e non artificioso. Hanno inoltre dimostrato sicurezza, fiducia nelle proprie capacità ed entusiasmo, tanto da essere dispiaciuti al momento di dovere andare via.

I bambini, dal canto loro, hanno dimostrato di riconoscere i ragazzi, manifestando una tranquillità emotiva come se anche per loro fosse una situazione del tutto naturale.

Lodevole anche l'atteggiamento di rispetto nei confronti degli oggetti, dei mobili presenti, nonostante i materiali a disposizione, quali colori, pennelli, spray.

Mettere, poi, insieme i bambini e i ragazzi nel laboratorio della pittura ha portato ad un risultato esteticamente molto diverso da ciò che siamo abituati a vedere nelle immagini tipicamente legate all'infanzia e all'adolescenza. E questo ci è piaciuto ed è piaciuto anche ai genitori.

## **Laboratorio di narrazione “Quella volta che qualcuno si è preso cura di me”**

condotto da *Mariarita*

Giovedì 21 Dicembre

presso il salone-mensa scuola media “L. A. Muratori”

Durata dell'incontro: dalle 15:00 alle 17:00

Situazione osservata:

nr. 8 alunni della scuola Media;

nr. 2 docenti della scuola Media, dei quali uno con il compito di condurre l'attività e l'altro con un ruolo attivo nella narrazione e come osservatore;

nr. 1 docente della scuola Superiore come osservatore;

nr. 1 educatrice del nido con il compito di documentare con macchina fotografica, telecamera e registratore.

**Tema affrontato:** “Quella volta in cui qualcuno si è preso cura di me.”

L'input fornito si ricollega alla esperienza che i ragazzi/e hanno fatto con i bambini/e del nido per l'intera mattinata svolgendo i laboratori e le routine fino al momento del riposo pomeridiano.

### **Obiettivi**

- Favorire l'espressione di sé
- Stimolare la curiosità verso le storie degli altri
- Valorizzare ogni individuo e le caratteristiche che lo differenziano
- Migliorare i rapporti interpersonali all'interno del gruppo
- Favorire l'inserimento di ragazzi italiani e stranieri
- Consolidare un clima di attenzione e di rispetto dell'altro per una convivenza democratica.

### **Descrizione dell'attività svolta**

Si è iniziato con una breve attività di movimento sempre accompagnata dalla musica.

Poi è stata proposta ai ragazzi, suddivisi in coppie, un'attività di mimo: solo attraverso i gesti comunicare una qualsiasi necessità legata alla vita quotidiana.

Poi, seduti in cerchio, è stato proposto ai ragazzi un gioco sulle similitudini: ha iniziato la conduttrice dicendo: “Dolce come...” e ha passato un cioccolatino a chi le sedeva a fianco. Si è continuato nello stesso modo in successione: ognuno ripeteva: “Dolce come...” e trovava una similitudine diversa. Importante non interrompere il ritmo e dire ciò che viene in mente immediatamente, senza soffermarsi troppo a pensare.

Ha poi invitato i ragazzi a riflettere sull'esperienza fatta al nido e ad esprimere le loro impressioni.

Infine ha comunicato il tema della narrazione: “Quella volta in cui qualcuno si è preso cura di me”. È stato lasciato un po' di tempo ai ragazzi per pensare da soli, poi, di nuovo in cerchio, è iniziata la narrazione.

Al momento di narrare ogni ragazzo doveva accendere una piccola candela e porla al centro del cerchio. Tra una storia e l'altra è stata cantata una ninna nanna hawaiana.

Per sottolineare il tema dell'incontro "Prendersi cura" Maria Rita ha voluto curare in modo particolare la creazione del contesto: ha realizzato uno spazio più raccolto che favorisse un'atmosfera di maggiore intimità, delimitandolo con dei pannelli grandi; durante la narrazione sono state spente le luci della sala e ciò ha dato risalto alla luce delle candele al centro del cerchio.

### **I ragazzi raccontano...**

"Quando è morto il mio bisnonno io ero molto dispiaciuto, perché ero molto attaccato a lui, allora i miei genitori mi sono stati tanto vicini, anche i prof a scuola mi hanno aiutato..."

"Mi ricordo che ero molto piccolo, quando tornavo da scuola, a scuola mi venivano sempre o prendere i miei nonni perché erano molto attaccati a me come io a loro, loro stavano sempre con me perché i miei genitori andavano a lavorare".

"Mi ricordo quando mio padre è andato, quando mi sentivo in difficoltà, la mamma per prima è stata sempre vicino a me. Lei mi aiutava a capire che non era così grave; dopo mi sono stati vicini tutti i nonni gli zii anche gli amici di mia madre mi hanno incoraggiato di andare avanti perché ancora non tutto è finito, che forse un giorno lui capirà che ha fatto uno sbaglio che forse un giorno tu diventerai più di lui e gli farai vedere che ha sbagliato, che doveva stare con te doveva aiutarti doveva prendersi cura di te. E io ho capito questa cosa, ho sofferto tantissimo e ho cominciato a capire questa cosa che mi dicevano tutti. Quello che mi è piaciuto di più è che non mi hanno lasciato stare, quando mi vedevano mi incoraggiavano, mi aiutavano, mi regalavano i regali, facevano tutto per farmi capire".

"Mi ricordo che un cugino in Marocco mi aiutava molto, stava con me, a volte dormivo nel letto con lui e mi aiutava a fare i compiti... così".

"Mi ricordo quando ero piccola, ero a un parco giochi e stavo giocando; mi ricordo che sono caduta e mia madre è venuta lì e io piangevo molto perché mi ero fatta male; infatti avevo un ginocchio insanguinato, ma mia madre mi ha abbracciato e mi ha detto che non era niente e che andava tutto bene".

"Mi ricordo quando ero piccola, andavo a scuola e i ragazzi in classe prendevano in giro me...io piango sempre; una volta è venuta una ragazza nuova e lei... aveva aiutato me, poi ero diventata più felice".

"C'è un'amica che quando ero in Ghana era la mia migliore amica: quando sono venuta qua non l'ho mai più sentita per quasi due anni: lei mi ha telefonato e sono contenta. Quando ero in Ghana lei mi aiutava a fare i compiti, quando avevo bisogno di qualcosa questa ragazza dava a me... e sono molto contenta che mi ha telefonato".

"Quando ero piccola avevo male d'orecchie; mi ricordo che ero molto dispiaciuta perché non avevo mai sentito un male così durante la mia vita, però nello stesso tempo mi sentivo molto felice perché i miei genitori, tutta la mia famiglia in generale mi stava molto vicina, mi sosteneva, mi dava tutte le cure possibili".

### **Anche gli adulti raccontano**

“Era l’ultimo anno delle superiori e avevo l’esame di maturità e decisi alla fine della scuola, a giugno, di trasferirmi da mia nonna, perché a casa non sarei riuscita a studiare con calma: la mamma lavorava, quindi c’era bisogno di preparare da mangiare, apparecchiare la tavola, mettere un po’ in ordine in casa... poi avevo due fratelli più piccoli, quindi potevano fare confusione, disturbarmi, magari avevano bisogno di qualcosa ...insomma decisi di trasferirmi. Presi i miei libri, qualche vestito e andai dai nonni. La cosa che mi ricordo è che i nonni accolsero subito questa mia richiesta, richiesta soprattutto di poter studiare con calma. Cominciavo la mattina alle cinque a studiare, aprivo la finestra e la prima cosa che sentivo era il suono degli uccellini; mi mettevo nella camera con un piccolo panchetto davanti alla finestra e cominciavo a studiare.

Terminavo alle dieci di sera, il ricordo che ho di questo momento è che in casa non sentivo nessun rumore, cioè i nonni camminavano in punta di piedi pur di non disturbarmi, non parlavano neanche fra di loro. Io stavo studiando, quindi ripetevo ad alta voce... E poi mi ricordo che non dovevo fare niente; l’ ‘unica cosa che facevo la mattina era il letto, perché era il minimo, però non avevo bisogno di apparecchiare, di sparecchiare, di fare la spesa perché la nonna si occupava di tutto. Al pomeriggio, nelle ore più calde, mi spostavo nella stanza più fresca della casa . nel salotto, pero in quella stanza la nonna aveva la macchina da cucire — al pomeriggio lei cuciva — e in quel mese in cui io sono rimasta lì, lei non ha mai occupata il salotto, si è sempre tenuta in disparte e, mentre studiava, mi ricorda che era molta calda, lei mi portava tutti i pomeriggi un bel bicchiere di acqua fresca con il succo di tamarindo che faceva lei.

Queste attenzioni, anche questo orgoglio che vedevo negli occhi dei miei nonni loro avevano fatto la quinta elementare e quindi l’ ‘idea di avere in casa loro questa nipote che studiava e studiava anche volentieri, perché a me e sempre piaciuto studiare - li riempiva anche di orgoglio. E quindi per quel mese lì sono stata al centro delle loro attenzioni, della loro cura, del loro affetto. Ed è una dei ricordi più belli che conservo dei miei nonni.

“Questo è un episodio successo tanti anni fa, quando è nata la mia bimba.

Sono andata in ospedale e mia figlia, che si chiama Barbara, è nata, ma era molto piccolina, era meno pesante del peso previsto. Quindi all’ospedale di Vignola non la potevano tenere perché non avevano le attrezzature per potere tenere in caldo, sotto cura, i bambini sottopeso.

Allora me l’hanno fatta vedere soltanto un attimo, poi l’hanno portata all’ospedale di Modena. Praticamente io ero a Vignola e la mia bimba a Modena: ero l’ ‘unica mamma in quel momento lì, all’ospedale di Vignola. che non aveva con sé il suo bimbo, anche perché a Vignola in quel periodo lasciavano il bambino di fianco al letto della mamma. Ero l’ ‘unica che non aveva la culla vicino. È stato un momento molto difficile, anche perché mi sentivo diversa dalle altre mamme. Però cosa è successo? Sia i dottori che le infermiere mi sono stati vicinissimi, nel senso che mi “coccolavano”, mi venivano a vedere, mi tenevano informata in continuazione su quello che succedeva alla mia bimba a Modena, mi rassicuravano e quindi un periodo che poteva essere molto triste, molto angosciato, in effetti si è rivelato un periodo tranquillo, quasi felice, perché comunque mi sentivo molto protetta,

molto rassicurato; e la stessa cosa poi è successa a casa, quando sono uscita dall'ospedale e la bimba era ancora a Modena. Nonostante tutto è stato un periodo in cui mi sono sentita molto confortata dagli altri. anche da persone che non conoscevo, perché per esempio in ospedale le infermiere, i medici e il personale non è che li conoscessi, però ero un caso strano per cui tutti mi dicevano qualcosa e mi stavano vicino.”

### **Riflessioni del docente conduttore**

di *Mariarita*

“Mi sembra che sia andato molto bene; si era creata una bella atmosfera.

Mentre i ragazzi riflettevano sulle storie da narrare, ho offerto loro i cioccolatini: mangiando cioccolatini, le storie di dolcezza vengono fuori più facilmente!

Alla fine dell'incontro abbiamo offerto ai ragazzi biscotti, pizza, dolci e bevande e i ragazzi hanno voluto mangiare e bere restando seduti in quella specie di “nicchia” creata per la narrazione. Ricordava un po' quei luoghi che si cercano quando si è bambini (una capanna, uno sgabuzzino ecc...) per nascondersi o semplicemente per stare come in una tana!”

### **Riflessioni dei docenti che hanno partecipato al laboratorio di narrazione**

di *Carla, Ottaviana, Antonella*

“Mi è piaciuto molto; i ragazzi hanno cominciato a capire come funziona il cerchio di narrazione e anche l'importanza di creare un'atmosfera adatta.

Lo spazio che si era ricavato era molto adatto e propizio alla narrazione. Tutti i ragazzi hanno parlato; Mariarita ci sa veramente fare quando dà l'input e questo è fondamentale.”

“Mi è piaciuta molto la ninna-nanna hawaiana proposta da Mariarita, e ho notato che i ragazzi erano tutti più disposti a cantare delle volte precedenti.

L'atmosfera era molto bella, intima, forse un po' “contagiata” dal clima natalizio e dalle imminenti vacanze.

Anche se non hanno parlato molto, i ragazzi mi sono sembrati disinvolti, tranne Xi., che, comunque, anche se con grande sforzo, è riuscita a parlare e ad aprirsi un po'. Veramente ha colpito tutti la fatica che le è costato parlare e la tristezza nella sua voce.

Mi ha fatto piacere anche che Mariarita e Carla nel narrare cercassero di farsi capire bene da tutti, ripetendo, semplificando i termini e chiedendo se tutto era chiaro.”

“L'attività iniziale (gioco del mimo) mi è sembrata congeniale al tema proposto, cioè “Prendersi cura” e ho notato l'impegno di Do. nel puntualizzare e chiarire le azioni mimate da lei e da A..

Ra., Lu. e Fr. mi hanno aiutata a districare i fili della mia telecamera, esternando una sentita partecipazione e accettazione del mio ruolo (documentazione). Oltre a ciò hanno dimostrato di avere fatte proprie le esperienze con i bambini, di sentirsi coinvolti affettivamente, tanto da raccontare episodi della situazione vissuta al nido e da preoccuparsi che io portassi ai bambini i loro saluti e auguri.

Ancora una volta ho notato la sensibilità di Carla e Mariarita sia negli atteggiamenti che nel modo di rapportarsi coi ragazzi.

Mi è piaciuta l'idea di ritagliare all'interno della fredda sala-mensa un piccolo spazio delimitato che fungesse da "contenitore" sia fisico che emotivo. Anche la luce delle candele ha creato un'atmosfera di maggiore complicità, facendoci sentire più partecipi delle emozioni di ciascuno.

Mi sembra che i ragazzi trovino minore difficoltà nell'esprimersi man mano che si procede nel percorso.

Anche in questo incontro mancavano i ragazzi delle superiori e credo che su questo occorra riflettere".

### **Riflessioni di gruppo sulla giornata del "prendersi cura"**

di Antonella, Ottaviana, Samanta

#### **Obiettivi da considerare:**

- accettazione, da parte dei bambini, dei ragazzi stranieri e italiani nel loro aspetto fisico (colore della pelle, pettinatura, abbigliamento...);
- co-costruzione di un dialogo bambino-ragazzo attraverso contatto visivo, postura, modulazione del tono della voce, contatto fisico ed espressioni verbali;
- capacità dei bambini di sviluppare un rapporto di fiducia con i ragazzi (loro "tutor");
- interazione bambino-ragazzo nel gioco;
- iniziativa di gioco;
- tipo di gioco;
- acquisizione da parte dei bambini di nuove competenze;
- durata dell'interazione;
- sensibilità ed attenzione dei ragazzi nei confronti degli interessi dei bambini;
- capacità dei ragazzi di mettere in atto strategie al fine di attirare l'attenzione del bambino o di consolarlo in situazioni quali agitazione, rabbia, pianto;
- capacità del ragazzo di prendersi cura del bambino;
- capacità dei ragazzi di ricordare e raccontare esperienze personali legate alla tematica del "prendersi cura".

#### **Verifica:**

Sulla base delle osservazioni effettuate possiamo affermare che gli obiettivi sopra indicati sono stati raggiunti; in tal senso proponiamo qui di seguito alcuni spunti di osservazione che dimostrano il raggiungimento di alcuni dei principali obiettivi prefissati.

Rispetto alla possibilità di costruzione di un rapporto di fiducia tra i bambini e i ragazzi, abbiamo osservato come i bambini siano a loro agio in un rapporto ravvicinato con i ragazzi sin dai primi momenti di interazione: i ragazzi infatti, sollecitati dall'educatrice del nido, si siedono a fianco del

bambino di cui quel giorno “si prenderanno cura” e i bambini rispondono mostrando, sia attraverso il contatto visivo, sia attraverso il contatto corporeo, di riconoscerli e di accettare la loro vicinanza.

La costruzione di un rapporto di fiducia tra ragazzi e bambini è testimoniata, inoltre, dalla naturalezza con cui i bambini si lasciano prendere per mano, vestire, prendere in braccio, imboccare o pulire, sia nel corso dell'attività di pittura, sia nel laboratorio della farina sia nel momento del pranzo e, ultimo ma non meno importante, nel momento del riposo pomeridiano. Sulla base delle osservazioni effettuate, abbiamo constatato come nel corso di questa giornata i bambini hanno richiesto l'intervento delle educatrici più raramente di quanto accaduto nelle precedenti giornate di interazione con i ragazzi; ciò dimostra, a nostro parere, il consolidarsi di un rapporto di fiducia che ha permesso ai bambini di riconoscere poco alla volta i ragazzi come significative figure di riferimento.

Le interazioni di gioco osservate nel corso della giornata del “prendersi cura” consistevano principalmente in attività strutturate di pittura e di manipolazione della farina; in entrambi i casi i ragazzi hanno mostrato un elevato coinvolgimento e una capacità di iniziativa e di “guida” che ha permesso ai bambini di acquisire nuove informazioni e competenze, ad esempio l'uso di strumenti potenzialmente noti ai bambini ma applicati a contesti insoliti (come le spugne per dipingere o, ancora, le forchette e i coltelli di plastica utilizzati per trasportare e pressare la farina all'interno di contenitori).

Nel corso delle attività svolte (pittura e manipolazione della farina) i ragazzi hanno mostrato un elevato livello di iniziativa, come se il consolidarsi di un rapporto di fiducia bambino-ragazzo permettesse ai ragazzi stessi di acquisire più fiducia rispetto al proprio ruolo di tutor nei confronti del “proprio” bambino. La disponibilità dei ragazzi a fare da guida e la curiosità dei bambini di apprendere ha permesso agli uni e agli altri di coinvolgersi reciprocamente in una lunga sequenza interattiva, nel corso della quale perfino la telecamera, inizialmente oggetto di distrazione per i bambini e causa di imbarazzo per i ragazzi, sembra essere passata quasi inosservata.

I ragazzi hanno ampiamente dimostrato di saper prendersi cura dei bambini nel corso dell'intera giornata e, nello specifico, sia durante i laboratori di pittura e di farina, sia nel corso del pranzo e del riposo. Riportiamo qui alcuni spunti di osservazione che testimoniano la sensibilità e l'attenzione dei ragazzi nei confronti dei bambini nei diversi momenti della giornata.

Durante il laboratorio della pittura, ad esempio, una ragazza pulisce i capelli della bambina di cui si sta occupando, perché sporchi di tempera; la stessa ragazza, poco dopo, prende in braccio la bambina per permetterle di dipingere nella parte alta del foglio.

Nel corso del laboratorio della farina i ragazzi mostrano ai bambini come riempire i contenitori di farina poi, con pazienza, come pressare la farina e, infine, come realizzare dei castelli di farina capovolgendo i contenitori; a causa del pavimento scivoloso (per via della farina che vi si è depositata) un bambino cade a terra e il ragazzo che di lui si era occupato finora lo accompagna fuori dalla stanza nel tentativo di consolarlo.

Giunto il momento della pappa, ogni ragazzo aiuta il bambino di cui finora si è occupato ad indossare il bavaglino e, quindi, a mangiare; rispetto a ciò stupisce come i ragazzi maschi siano a loro agio nel

prendersi cura dei bambini, ed è frequente che un ragazzo sia alle prese con più di un bambino, a differenza delle ragazze che si occupano di un solo bambino ciascuna.

I ragazzi accompagnano infine i bambini a dormire; a proposito di questa esperienza una ragazza racconta: *“L’ultima volta mi è piaciuto molto; per la prima volta ho cambiato il pannolino e quando li abbiamo messi a letto era bellissimo”*.

In tal senso possiamo affermare che l’incontro tra ragazzi e bambini, anche rispetto alla giornata del “prendersi cura”, ha costituito per entrambi una occasione di scoperta reciproca e di crescita personale.

In ultimo ci è parso di grande interesse il racconto di ciascun ragazzo sul tema del “prendersi cura”. Alla richiesta di raccontare un episodio personale legato al tema “Quella volta in cui qualcuno si è preso cura di me”, i ragazzi hanno risposto con grande partecipazione. Tra i contributi, tutti molto sentiti e preziosi, ne riportiamo uno, dove si racconta dell’incontro con una nuova persona e della felicità che ne deriva: *“Mi ricordo di quando ero piccola, andavo a scuola e i ragazzi in classe prendevano in giro me...io piango sempre; una volta è venuta una ragazza nuova e lei aveva aiutato me, poi ero diventata più felice”*.

**Alcune riflessioni conclusive:**

i ragazzi hanno dimostrato una grande capacità di relazione e di mettersi in gioco. Hanno dimostrato soprattutto un’attenzione inaspettata nella cura dei bambini.

A loro volta i bambini hanno riconosciuto subito i loro tutor senza tentennamenti, entrando immediatamente in relazione con loro.

Il cerchio di narrazione si è dimostrato ancora una volta come un importantissimo strumento per raccogliere i vissuti che questi ragazzi provano e che il percorso insieme ai bambini ha provocato.



*laboratorio scientifico al Nido d'infanzia*



## 6. Dialogare con il fare, l'incontro tra generazioni: il laboratorio per l'educazione tra bambini

Maria Cristina Stradi<sup>83</sup>

La realizzazione di un progetto<sup>84</sup> è sempre un lavoro molto complesso e lo è in misura ancora maggiore se esso ha l'esplicita intenzione di favorire la realizzazione di obiettivi plurimi<sup>85</sup> ed individuati in ambiti sia socio-relazionali che cognitivi ed ancor più se, come nel caso del progetto "Ancora in viaggio attraverso le emozioni di bambini e ragazzi del mondo"<sup>86</sup>, si rivolge a bambini che frequentano il Nido d'infanzia, a bambini delle Scuole dell'infanzia fino ai ragazzi delle scuole primarie e secondarie di secondo grado, coinvolgendo, negli ultimi anni, anche gli ospiti di un centro sociale e le famiglie di tutti.

Un progetto interculturale ed intergenerazionale vuole essere primariamente un progetto che connette e che sollecita ulteriormente, grazie ai processi che mette in movimento, coloro che vi partecipano a cercare occasioni di incontro, relazioni, nessi.

In questo vediamo sia la complessità che l'enorme ricchezza che da esso ha avuto origine – e che può proseguire a sollecitare – quanto a opportunità di incontri, di relazioni, di connessioni e di rivisitazioni delle singole esperienze individuali e collettive.

Vediamo come centrale a tutte le intenzioni un pensiero "che interconnette" che, come ci ricorda E. Morin "si apre sul contesto dei contesti, il contesto planetario". Ed allo stesso modo "ogni conoscenza è una traduzione e nello stesso tempo una ricostruzione": questo ci porta a uno degli aspetti più significativi del progetto, quello della possibilità che a ciascuno è offerta di costruire e ricostruire la propria esperienza e dal lavoro realizzato insieme e/o in gruppo ricavare suggestioni per procedere secondo un itinerario operativo (implicito ed anche esplicito) fatto di assimilazioni ed accomodamenti successivi. Interessante

---

<sup>83</sup> Pedagogista, Coordinatrice Unione Terre di Castelli (MO), tutor CPP della Provincia di Modena e Rimini.

<sup>84</sup> Le fasi progettuali riportate nel presente capitolo fanno riferimento allo stesso progetto del capitolo precedente ma realizzato l'anno successivo. La scelta è nata per l'evoluzione sul piano didattico avvenuta nel progetto stesso negli anni successivi.

<sup>85</sup> Dal lungo elenco di obiettivi che sono stati individuati ne sottolineiamo alcuni.

*Per bambini del nido e della scuola dell'infanzia:* – l'approccio ad altre culture; – l'arricchimento delle esperienze linguistiche; – lo sviluppo della "competenza sociale" (prestare attenzione all'altro, rispettare il proprio turno...).

*Per preadolescenti ed adolescenti italiani e stranieri:* – prendersi cura dei piccoli, conoscere i loro bisogni, scoprirne gli interessi; – maggiore fiducia in se stessi e nelle proprie capacità; – accettazione di persone diversamente abili; – utilizzare il proprio vissuto in un ambito ludico e di attività guidate valorizzando le tradizioni del Paese d'origine; – valorizzare le risorse comunicative non verbali.

*Per ragazzi/e diversamente abili:* – sentirsi utili e importanti; – riuscire a comunicare con persone di diverse età; – trasmettere conoscenze e collaborare insieme.

*Per genitori italiani e stranieri:* – maggior coinvolgimento nelle attività del nido, opportunità di incontro, di scambi e quindi di interazione, in particolare per gli stranieri; – mettere le proprie conoscenze a disposizione di bambini, ragazzi, altri genitori, educatori ed insegnanti; – conoscenza e partecipazione a un progetto di continuità.

*Per educatrici ed insegnanti:* – accettare il bambino nella sua totalità, eliminando la frammentarietà tipica dei cicli d'istruzione che gli consegnano solo un "pezzo" della sua storia; – conoscere la realtà dei servizi educativi e scolastici e le loro strategie d'intervento; – progettare insieme e collaborare; – migliorare la motivazione dei bambini e degli alunni, attivando risorse anche latenti; – trasmettere conoscenze in modo ludico; – rendere visibile il progetto sul territorio.

<sup>86</sup> Il progetto è stato elaborato da Antonella Barbieri educatrice impegnata presso il Nido d'infanzia Cappuccetto Rosso di Vignola e da Ottaviana Albertini, insegnante di italiano L2 alla scuola media L. A. Muratori ed alla scuola P. Levi di Vignola. Ad esse si è poi affiancato un gruppo di lavoro coordinato da Roberto Maffeo, pedagogista Unione Terre di Castelli.

è stata l'operazione compiuta per individuare i contenuti possibili di un progetto con queste intenzioni, considerando anche la estrema delicatezza di una scelta che potesse rivelarsi adeguata alla diverse età a cui era rivolta. Un interrogativo attraversa spesso le riflessioni degli educatori: come e da quando i bambini possono affrontare argomenti difficili? Ma quali sono poi argomenti difficili o meglio non immediatamente proponibili? Lo sono la conoscenza del mondo attorno, della natura e dei suoi processi, dei rituali che ci aiutano a dare un senso allo svolgersi della giornata, dell'approccio allo stupefacente mondo dei numeri e della logica? Tali temi sono però così presenti nella organizzazione della nostra vita e negli oggetti che quotidianamente abbiamo attorno che non possiamo eluderli. Esplorare il concetto di difficile rappresenta un'occasione per cogliere nuove sfide in ambiti educativi non consueti proprio perché esso può assumere caratteristiche del tutto diverse a seconda del contesto in cui viene usato, delle motivazioni che lo sottendono e soprattutto dal livello di sensibilità degli adulti che sono accanto ai bambini. Difficile significa, a una prima e veloce interpretazione, non possibile e non adatto, o più semplicemente più complesso, che richiede una competenza maggiore o dei tempi e dei modi per affrontarlo più pertinenti. Inoltre sappiamo bene che ciò che è "difficile" per un individuo spesso non lo è per un altro in quanto sono diverse le condizioni di partenza e la situazione in cui si colloca il problema da esplorare. Di sicuro offrire opportunità ed esperienze che aiutino a ragionare, ad osservare e a trovare soluzioni senza timore di sbagliare non può avere una data iniziale, se anche con il bambino molto piccolo, mutando le condizioni, l'adulto si propone come chi sta accanto con la consapevolezza che molto sia possibile fare e che in ogni individuo ci siano tantissime potenzialità. "Fornire stimoli che inducano il bambino a ragionare dovrebbe essere una consuetudine: la capacità di osservare, ragionare ed eventualmente trovare soluzioni non deve certo essere strettamente legata ad una determinata età. Senza sottovalutare l'importanza di quelle che sono le tabelle valutative, ritengo che tutto dipenda da come ci poniamo nei confronti di quegli obiettivi."<sup>87</sup> Stiamo vivendo in un mondo di grandi mutamenti: familiari, sociali, lavorativi ed è ampliato a dismisura l'universo delle relazioni. Queste sollecitazioni costituiscono una grande opportunità ed è quindi prioritario lavorare sull'identità e sull'autostima, sulla collaborazione e sulla conoscenza della realtà con l'obiettivo di formare personalità, forti e consapevoli, capaci di "riaggiustarsi" dopo gli inevitabili cambiamenti e insuccessi che la vita presenta. Gianni Rodari in una sua poesia ci ricordava quanto fosse importante fare le cose difficili<sup>88</sup> e lo suggeriva ai bambini senza fare distinzione di età e crediamo non sia un caso se le stesse autrici del progetto avevano scelto come introduzione alla parte relativa a scienze ed ecologia questa poesia.

## **Ragazzi tutor**

Una delle grandi scelte del progetto riguarda l'azione di tutoraggio proposta ai ragazzi nei confronti dei bambini del Nido. Nel momento in cui hanno definito questo approccio metodologico educatori ed insegnanti si sono impegnati in due grosse scommesse: una con i ragazzi e i bambini e una con loro stessi in quanto questa scelta implicava indubbiamente un modo diverso di intendere sia il bambino che il ragazzo e conseguentemente però il modo che l'adulto ha di stare con loro e soprattutto di rappresentarsi le loro potenzialità e capacità. Una diversa idea di bambino, di ragazzo, ma anche di educatore e di insegnante.

---

<sup>87</sup> Dalla premessa a "Sperimentare per giocare e capire" di Antonella Barbieri.

<sup>88</sup> Lettera ai bambini di Gianni Rodari: "È difficile fare le cose difficili parlare al sordo, mostrare la rosa al cieco. Bambini, imparate a fare le cose difficili: dare la mano al cieco, cantare per il sordo, liberare gli schiavi che si credono liberi".

Quali conoscenze devono possedere i ragazzi se sono loro che “spiegano” ai più piccoli? Che atteggiamenti mettere in campo, che doti di pazienza, che uso del tempo e delle parole dovranno essere in grado di esprimere?

Tanti sono gli interrogativi che ci muovono nel cercare le metodologie che meglio possano rispondere alle intenzioni educative.

Fare il tutor a bambini più piccoli che cosa ha rappresentato e tutt'ora, dopo l'esperienza, quali altre consapevolezze e saperi, differenti comportamenti ed emozioni ed immagini di sé possono sperimentare? Avere maggior fiducia in se stessi e nella situazione sociale nella quale si è coinvolti, ovviamente oltre al fatto di essere sollecitati a prendere più confidenza con la propria identità in un contesto diverso dal consueto.

Altro aspetto non secondario è relativo all'arricchimento lessicale; quando si tratta di spiegare o raccontare non si usa la stessa costruzione frasale e lo stesso repertorio sintattico che si utilizza quando si parla normalmente con un amico o un familiare.

Il linguaggio rappresenta una risorsa importante nello sviluppo intellettuale, vista la sua funzione mediatrice tra l'ambiente e l'essere umano. B. Bernstein, un eminente linguista<sup>89</sup> indicava nello stretto legame fra ambiente (familiare) e orientamento, influenzato dal ceto e dalla tipologia professionale, il tipo di linguaggio forbito e ricco oppure povero e concreto, sviluppato dagli individui. Molto spesso ad essere prevalente è il linguaggio privato, quello meno “attento” alla correttezza delle forme grammaticali e sintattiche e molto più immediato, capace di cogliere e attribuire significato ai segnali non verbali degli interlocutori proprio perché appartenenti a un contesto a condivisione ristretta all'interno del quale ci si capisce al di là delle parole. Quello pubblico, invece, è molto formale/impersonale sia perché non è rivolto a una serie di persone ben individuate, sia perché richiede un maggiore controllo lessicale/grammaticale.

Se la competenza linguistica ha origine biologica, cioè tutti hanno accesso all'atto creativo rappresentato dal linguaggio; l'esecuzione, la performance ha invece un carattere sociale ed il processo di socializzazione è un processo di controllo attraverso cui una particolare coscienza morale, cognitiva, affettiva è evocata nel bambino e fornita di forma e contenuto specifici.

Una metodologia costante nel progetto è stata quella della conversazione, focalizzando anche su una serie di domande: “Cosa succede se...?”, “Secondo te a che cosa serve...?”, “ Sai come si chiama?”, “vuoi provare a fare....?”.

Tale modalità di coinvolgimento ha rappresentato una pista di lavoro insostituibile per cogliere i saperi dei bambini, ed anche dei ragazzi, così come le loro incertezze e le loro non conoscenze. Anche se non si può analizzare una conversazione “per differenza” cioè esaminando quello che non è stato detto perché ciò che non viene detto non necessariamente non viene pensato e soprattutto può esserci un problema di formulazione, di possesso lessicale o semplicemente di difficoltà all'interazione verbale in una dimensione allargata.

Questo aspetto è condizione di riflessione per l'intero lavoro di ricerca: cogliere e “riutilizzare” progettualmente la distanza esistente dal pensiero alle parole dei bambini, offre la possibilità di indagare anche l'importanza che il contesto e chi lo abita hanno nell'esperienza del bambino. Vale sicuramente ricordare come il contesto

<sup>89</sup> B. Bernstein, *Classi sociali e sviluppo linguistico: una teoria dell'apprendimento sociale*, in E.Cerquetti (a cura di), *Sociologia dell'educazione*, Milano, Angeli, 1969; B.Bernstein, *Struttura sociale, linguaggio e apprendimento*, in A.H.Passow, M. Goldberg, A.J.Tannenbaum (a cura di), *L'educazione degli svantaggiati*, Milano, Angeli, 1976.

debba essere talmente accogliente ed attento alla cura della mente oltrech  della persona e in grado di valorizzare gli aspetti emozionali e metalinguistici.

L'educazione   promozione di capacit  e sviluppo di potenzialit : in relazione agli studi teorici socio-cognitivisti consideriamo l'apprendimento come un fenomeno sociale che include anche il concetto di autoefficacia e di relazione reciproca come condizioni favorevoli ad un esito positivo.

Ogni individuo   dotato, in condizioni normali, di una mente "proattiva" che gli consente di agire quasi contemporaneamente sia sul mondo esterno che su di s  in modo da trasformare e rielaborare le "informazioni" che raccoglie. Questo avviene grazie alla capacit  di simbolizzazione, osservazione, anticipazione, autoriflessione e autoregolazione: tutte tipiche della mente umana.

Un'ipotesi forte che ci sembra importante cogliere ed anche evidenziare del presente progetto   quella relativa alla incentivazione del rapporto interpersonale ed alla educazione all'interno di un contesto esplicitamente dedicato alla relazione, alla collaborazione reciproca in funzione di un'esperienza possibile da realizzarsi in funzione e "approfittando" delle potenzialit  insite in una dimensione che valorizzi appieno l'educazione tra pari.

Una prima precisazione: la peer education, espressione molto diffusa a livello internazionale, nella nostra lingua ha una traduzione che pu  presentare ambiguit , in quanto rimanda immediatamente ad una situazione nella quale si possono instaurare relazioni di tipo educativo "solo" tra persone appartenenti a un medesimo gruppo e che esplicitamente condividono una intenzione di educazione o di auto-mutuo apprendimento.

Noi vogliamo invece allargare il concetto pensando e recuperando un'accezione pi  estesa riprendendo anche l'idea di monitoraggio, di relazione interpersonale tra coetanei cos  come tra individui che condividono una stessa situazione e si trovano "alla pari" davanti alla necessit  di portare a soluzione un problema. Facendo esplicito riferimento alla co-costruzione della conoscenza cos  come l'ha descritta Vigotskij.

Pensiamo possa essere corretto parlare di educazione tra pari anche in questo contesto di ricerca, in quanto tra insegnanti e ragazzi non erano state definite procedure o percorsi operativi rigidamente strutturati, ma c'  stato un lungo e ricorrente lavoro, prima di ogni incontro al nido, tra i ragazzi e gli adulti affin  i ragazzi stessi potessero, facendo grande affidamento alla loro esperienza familiare e culturale, trovare i modi e le maniere migliori per avvicinarsi ai pi  piccoli, prendersi cura di loro in una prima fase e successivamente interessarli e coinvolgerli in una situazione operativa.

Quella a cui abbiamo assistito ha tutte le caratteristiche di una educazione tra pari in quanto nessuno dei soggetti coinvolti aveva il titolo di insegnante, anche se una certa azione di insegnamento – inteso come passaggio di conoscenze- ha poi finito per essere esplicitata, pur all'interno di una funzione tutoriale in un contesto che ha rappresentato un mediatore relazionale di grande fascino e potenzialit .

Tra ragazzi ha significato molto poter fare riferimento in un primo momento alla loro esperienza personale e in una seconda fase, dopo averla raccontata, di concertare insieme ai compagni come muoversi cos  come ha indubbiamente rappresentato una procedura importante condividere un medesimo progetto ed uno stesso setting educativo sia all'interno degli ambienti scolastici/educativi consueti o no.

I più piccoli non hanno certamente vissuto i compagni più grandi come degli “insegnanti”, ma come fratelli maggiori o amici che non solo si prendevano cura di loro, trascorrendo tempo insieme facendo le normali azioni della normale quotidianità, ma li accompagnavano anche verso nuove esperienze. Ricerche neuroscientifiche recenti affermano che la capacità di altruismo si manifesta dopo i 10/11 anni e la sollecitazione a porsi come tutor nei confronti dei piccoli rivolta ai ragazzi delle medie, proprio per come l’esperienza si è realizzata nel progetto in questione, fornisce ulteriore testimonianza delle possibilità che i ragazzi hanno se viene richiesto loro di utilizzare le capacità che possiedono e soprattutto se sentono fiducia e riconoscimento da parte degli adulti.

La costruzione delle conoscenze e la socializzazione non avviene in modo indiscriminato e analogo in tutti gli individui: l’azione del contesto (più o meno ricco e stimolante per le presenze che lo caratterizzano) può davvero diversificare gli esiti di tali apprendimenti e soprattutto l’evoluzione della storia personale di ogni individuo.

L’azione di scaffolding operata generalmente dall’adulto (genitore/ educatore) quanto può essere trasferita ai ragazzi che affiancano come compagni/fratelli più grandi i piccoli? Interessante è allora, riesaminando i protocolli di osservazione, ma anche le trascrizioni delle conversazioni, come tale funzione sia stata svolta con serietà ed impegno, abbia modificato molti atteggiamenti e che l’arricchimento che ne è derivato sia stato bidirezionale: ha modificato entrambi i partecipanti alla relazione.

Dalle ricerche ( Verba, 1988 e 1990)<sup>90</sup> sappiamo come gli scambi tra bambini da 1 a 4 anni possono dare luogo a vere e proprie forme di progressione nei diversi tipi di abilità esplorative: il bambino piccolissimo ha enormi potenzialità e l’esperienza fin qui maturata all’interno dei servizi per la prima infanzia sicuramente ne testimonia la ricchezza. Con molta tranquillità definiamo il bambino molto piccolo “competente” e in questo ci confortano le affermazioni di J. Juul il quale ci ricorda che “ il bambino nasce “competente” e dispone già di nozioni, valori e criteri di valutazione che orientano concretamente la sua esperienze.”<sup>91</sup> Indispensabile che l’adulto che sta accanto al bambino ne sia convinto.

I ragazzi ed i bambini, ciascuno per le proprie competenze, fungono da tutor, da guida nei confronti degli altri sia facendo vedere come si fa che facendo accanto. Sovente Loris Malaguzzi invitava a un’operazione di contaminazione reciproca tra bambini come una condizione di grande produttività e stimolo. Una notazione interessante riguarda il fatto che proprio i ragazzi che non avevano un positivo successo scolastico e che non emergevano nel gruppo classe hanno in questa situazione evidenziato potenzialità e capacità che fino a quel momento erano state latenti.

Uno dei problemi che educatori ed insegnanti si sono posti riguardava come sollecitare l’interesse dei più piccoli rispettando le diverse condotte esplorative abituali le quali, non essendo ancora particolarmente elaborate e strutturate per i più piccoli, ma di cui non c’è esplicita consapevolezza a volte neppure nei più grandi, sono più difficili da individuare e cogliere, soprattutto possono sconcertare e mettere in difficoltà chi non è abituato ad agire intenzioni esplicitamente educative. Nel concreto i bambini piccoli non hanno tempi di attenzione e concentrazione analoghi a quelli dei ragazzi più grandi: questo è ovvio per un adulto, ma rappresenta una condizione che gli interessati alla relazione devono scoprire. Ed è anche vero quindi

<sup>90</sup> Verba M., *Come i bambini piccoli agiscono e progrediscono insieme*, in, a cura di Bondioli A., *Il bambino e gli altri*, Juvenilia, Bergamo 1990. Bondioli A., Mantovani S.; (a cura di ) *Manuale critico dell’asilo nido*, Milano, Angeli, 1987.

<sup>91</sup> J.Juul , *Il bambino è competente*, Feltrinelli, 1995.

che i tempi di concentrazione e di attenzione sono molto dipendenti dal tipo di interesse che una certa situazione suscita: da qui la necessità che le proposte, e i modi secondo i quali vengono offerte, siano pensate anche rispetto al tipo di interesse che possono produrre.

I meccanismi della metodologia operativa, se coinvolgono i bambini e i ragazzi, quanto vengono condivisi?

Le indicazioni che i ragazzi hanno ricevuto ed anche concordato con gli insegnanti, non sono state sicuramente sufficienti a ipotizzare tutta la possibile gamma di comportamenti che i piccoli potevano esprimere, ma nonostante questo il riscontro in sede di verifica è stato più che positivo. Per i ragazzi ha avuto grande rilievo il trovarsi in una dimensione spaziale, quindi in un contesto diverso dall'usuale ancor più se, come molti di loro che non appartengono alla nostra cultura, l'esperienza nido non faceva parte della storia e delle tradizioni a cui potevano andare con il ricordo.

## **Il laboratorio**

Il laboratorio è una situazione a doppia faccia: da una parte suggerisce percorsi e soluzioni e dall'altra invece apre ad interrogativi e a nuove ipotesi. È infatti ampliando le prospettive che si strutturano la conoscenza, si integrano nuovi concetti a quelli già posseduti e le interazioni sociali fungono da motore/mediatore nella operazione di costruzione che diventa vera a propria co-costruzione.

Il concetto di laboratorio esteso al nido? Non è una scelta nuova, anzi! L'aspetto di novità è rappresentato dall'esperienza di laboratorio gestita insieme a ragazzi. E perché no se intendiamo il laboratorio una condizione del setting educativo attraverso la quale per i bambini e per chi sta con loro è possibile sperimentare una dimensione di costruzione e di ipotesi senza idee pregiudiziali, senza la precisa intenzione di giungere a un determinato fine o risultato. Consideriamo questa la dimensione di fondo, la cifra che caratterizza il laboratorio; la possibilità di agire in libertà sperimentando e cogliendo dalle opportunità che la centuriazione volta a volta offre idee e suggerimenti, vere e proprie suggestioni per proseguire. Il pensiero nasce dall'azione e si costruisce nel saper stabilire differenze e cogliere nell'incessante lavoro tra spiazzamento e disequilibrio, una condizione che rassicuri e funga da elemento produttivo.

Al Nido il laboratorio "è uno spazio specializzato dotato di caratteristiche specifiche... organizzato in funzione di prevedibili esperienze e precisati apprendimenti"<sup>92</sup> così dichiara una delle educatrici protagoniste del progetto, sottolineando in modo implicito tutta l'importanza dell'azione di allestimento del setting da parte dell'adulto, che mentre sceglie ipotizza alcune possibilità ma non ne esclude altre, rende sicuramente possibili determinate esperienze, ma questo non significa che chiude ad altro, alla scoperta ulteriore, a nuove ipotesi. Il laboratorio scientifico allestito al Nido aveva lo scopo di allenare allo stupore ed alla meraviglia, concretizzando in una situazione ed in un contesto l'atteggiamento che normalmente dovrebbe accompagnare la professionalità di un educatore e che Loris Malaguzzi esplicitamente sollecitava come offerta verso il bambino, ma anche come *modus* di accostarsi alla conoscenza da parte dell'adulto. Lo stupore, la meraviglia della scoperta e della conoscenza.

Nel progetto "Ancora in viaggio..." i laboratori sono stati allestiti per favorire un reale incontro-confronto tra bambini e ragazzi, all'interno di un contesto pensato ed allestito affinché potesse realmente proporsi come mediatore di relazioni ed incontri, tra esperienze e con materiali ed oggetti. L'offerta di materiali e

---

<sup>92</sup> A. Barbieri, Introduzione a Matelogicogiochi, progetto 2008-2009. Documento interno Unione Terre di Castelli (Mo).

strumenti non era però vincolata alla realizzazione di un particolare prodotto precedentemente concordato. In questa ipotesi metodologica riconosciamo quella che J. Bruner <sup>93</sup> chiama “pedagogia popolare propria del bambino” nel senso che tiene conto delle teorie che già possiedono i bambini (ed anche gli adulti che lavorano con loro). Gli studi sull'apprendimento collaborativo e sulla metacognizione offrono infatti riferimenti interessanti per andare a cogliere le caratteristiche di questi processi, resi ancor più evidenti quando non c'è piena condivisione degli stessi codici e canali comunicativi ed espressivi.

Si è infatti rilevato come i ragazzi in varie occasioni abbiano utilizzato il linguaggio mimico-gestuale come più funzionale alle loro intenzioni e i ragazzi di recente immigrazione, facendo ricorso ad esso, non si siano sentiti in difficoltà rispetto ai coetanei italofoeni e neppure verso i bambini piccoli.

Il laboratorio ha avuto differenti momenti di attivazione e con diversi protagonisti, anche questo rappresenta un aspetto attorno al quale concertare ulteriormente interesse e ricerca: quali differenze di comportamento esprimono o possono esprimere i bambini in relazione a chi sta con loro in un determinato contesto in cui si possono fare cose? Quanto l'abitudine ad avere “istruzioni” od indicazioni da parte degli insegnanti o degli educatori frena il bambino in presenza degli adulti?

In una differente situazione nella quale le educatrici avevano concordato di non intervenire assolutamente per un periodo ben definito nella mattinata, con lo scopo di osservare i bambini e cogliere le loro reazioni, in un contesto quindi “privo “ di regia adulta, erano emersi comportamenti ed azioni che hanno davvero stupito. Alcuni bambini, di fronte alla mancanza di azione da parte dell'adulto erano arrivati a “provocare” con lo sguardo, con il comportamento e con le parole le educatrici affinché “parlassero” o in ogni caso reagissero a ciò che stavano facendo. E atteggiamenti simili hanno anche ritrovato le educatrici impegnate in questa sperimentazione. Nelle azioni di questo progetto l'adulto assisteva e fungeva da mediatore nei momenti di stallo dimostrando esplicitamente non solo la sua presenza, ma soprattutto la sua disponibilità e il suo reale interesse. Atteggiamenti e posture utili a ricostruire, a connettere le diverse parti e le diverse strategie oltretutto un diverso uso dei tempi e dei materiali: aspetto questo molto in relazione con le esperienze che bambini e ragazzi possiedono. Uno dei problemi che solitamente riveste maggior complessità è infatti quello della conciliazione dei diversi tempi che organizzano non solo la giornata, ma anche il modo di fare esperienza dei bambini del nido e dei ragazzi adolescenti.

I campi d'esperienza di riferimento<sup>94</sup> sono per il Nido quelli della società e la natura e dei problemi, delle prove e delle soluzioni, che hanno come obiettivi quello di cogliere l'importanza delle piante, prestare attenzione all'acqua e ai suoi diversi stati e aspetti percettivi, rendersi conto ed anche sperimentare movimenti fino ad apprendere l'esistenza di forme di energie alternative e contrastare il consumismo.

Ovviamente alcuni di questi obiettivi rappresentano ambiti di conoscenze e saperi da esplorare del tutto o almeno in parte con i bambini (ed anche i ragazzi) ed altri invece esplicitamente informano l'attività e le procedure di lavoro degli educatori.

Nella metodologia proposta nel corso del progetto rappresenta un dato di novità che si preparino gli stessi esperimenti al Nido come alla Scuola Secondaria, e nel momento in cui ci si concentra e si va a fare esperienza insieme, i ragazzi grandi possono sicuramente usare anche altre conoscenze rispetto alla

<sup>93</sup> Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 2001.

<sup>94</sup> I laboratori a cui si fa qui riferimento saranno riportati dalla rivista “Bambini” dicembre 2010, Edizioni Junior, sviluppati sempre dallo stesso progetto ma nell'anno scolastico successivo a quello riportato nel prossimo paragrafo.

situazione e quindi meglio gestire l'azione con i bambini: è indubbio però che, per quanto si siano fatte le stesse cose in precedenza, quel contesto e le relazioni, oltreché le procedure che richiede, presentano aspetti di novità e di interesse per tutti.

Cogliamo da un altro laboratorio<sup>95</sup> di sperimentazione con i colori della natura, l'occasione per alcune riflessioni non solo sulla necessità di lavorare con bambini molto piccoli sui fenomeni della natura, ma sulla evidente ricchezza ed interesse che essi hanno per i bambini stessi, i quali imparano ad orientarsi nella realtà approfittando più che è possibile delle informazioni delle suggestioni che loro offre l'ambiente attorno.

I giochi con la lente di ingrandimento ed i caleidoscopi moltiplicano le informazioni percettive, le sollecitano, incuriosiscono e invitano all'attenzione, alla costanza. Sembrano forse obiettivi comportamentali complessi per bambini così piccoli, ma non si può pensare che si insegna ad essere costanti ed attenti, lo si apprende sperimentandolo in situazioni che risultano piacevoli e stimolano la curiosità.

Lavorare sulle sensazioni legate al caldo ed al freddo non è il classico lavorare sulle stagioni e sinceramente pensiamo che saper il nome delle stagioni per i bambini molto piccoli non abbia un gran rilievo. Importante invece è che apprendano a distinguere e conseguentemente a identificare prima dentro di sé, a elaborare in un concetto le sensazioni che stanno provando e man mano che le identificano e le differenziano, queste stesse sensazioni possono acquisire uno spessore cognitivo e concettuale generativo nei confronti di apprendimenti successivi.

Attraverso il laboratorio ai bambini viene data la possibilità di avere materiali e strumenti con i quali provare e riprovare, mettere insieme, separare, ordinare (in base a criteri più o meno convenuti) e in ogni caso prestare maggiore attenzioni ai dettagli ed alle diverse caratteristiche degli oggetti e delle loro relazioni. È un modo per accompagnare i bambini a conoscere alcune semplici ma fondamentali regole che fanno girare il mondo.

I ragazzi tutor hanno avuto l'occasione ma anche la responsabilità di sostenere i bambini nei loro ragionamenti, senza forzarli, ma rispettando, anche divertendosi, le teorizzazioni di tutti. Una responsabilità che ha alzato notevolmente la loro motivazione allo studio, nella ricerca attenta a trovare un registro di comunicazione adeguato alle abilità dei bambini, un'operazione questa che li ha costretti ad approfondire ulteriormente le loro conoscenze affinché potessero essere trasmesse nel modo più semplice e chiaro possibile.

## 6.1 I laboratori al nido e a scuola: alcune fasi progettuali

educatrici e insegnanti<sup>96</sup>: Antonella Barbieri, Annamaria Albertini, Lorenzo Govoni, Mariarita Quattrini, Ottaviana Albertini, Samanta Piana<sup>97</sup>

Dopo una prima fase dedicata ad un avvicinamento graduale che ha portato i bambini ed i ragazzi a costruire una relazione intensa e riconosciuta reciprocamente, si è proseguiti attraverso lo svolgimento di

<sup>95</sup> Ibidem.

<sup>96</sup> La documentazione riportata in questo capitolo è da parte di educatrici del Nido d'Infanzia Cappuccetto Rosso e dei/le docenti della scuola secondaria di primo grado Ludovico Muratori di Vignola

<sup>97</sup> Psicologa del Centro clinico per la prima infanzia AUSL di Bologna.

attività di laboratorio. La metodologia del laboratorio permette infatti ai bambini ed ai ragazzi di interagire attraverso la mediazione del “fare”. Le attività previste e i materiali presenti, predisposti secondo un setting pensato con attenzione, consente ai bambini ed ai ragazzi di costruire una relazione non diretta ma mediata dall’azione suggerita dal setting stesso.

Questa fase richiede una consistente preparazione da parte dei ragazzi che, a scuola, con l’aiuto dei loro insegnanti hanno strutturato i materiali necessari allo svolgimento dei laboratori. Per i laboratori con i bambini del nido i ragazzi hanno costruito un libro cartonato sotto la guida dall’insegnante di educazione artistica e hanno musicato il racconto del libro con il docente di musica. Ciò che è importante sottolineare è che l’impegno dei ragazzi per realizzare questi materiali è stato valutato dagli insegnanti perché considerato a pieno titolo un lavoro inserito nel loro piano curricolare.

A differenza della fase precedente “dell’aver cura”, questa volta i ragazzi tutor hanno realizzato il lavoro per i bambini del nido all’interno della classe insieme ai loro compagni e ciò ha dato dignità al progetto e al loro lavoro. Inoltre ha mantenuto altissima la motivazione dei tutor, che si sono sentiti responsabili rispetto a qualcosa che sarebbe stato utilizzato dai bambini. A differenza delle fasi precedenti in questo caso ci sembra importante partire dalla riflessione in itinere svolta dai ragazzi e dalle insegnanti che ha portato a dei cambiamenti “strada facendo” e alla definizione di un nuovo percorso, nel quale i ragazzi divenivano sempre più soggetti attivi non solo coinvolti nella fase operativa ma anche in quella di preparazione. Si tratta di un salto importante perché la fase preparatoria richiede progettualità, riflessioni e proiezioni in funzione di un pubblico particolare. Come nella parte precedente è interessante sottolineare che per facilitare un linguaggio comune tra i diversi gradi scolastici, i docenti della scuola media, in collaborazione con le educatrici del nido, hanno fatto lo sforzo di ritradurre i percorsi formativi offerti agli studenti in campi d’esperienza.

Nel paragrafo successivo vengono riportati:

- la scheda riferita alla giornata di verifica con i ragazzi con le relative modifiche al percorso progettuale
- le schede riportanti i lavori di preparazione fatti nelle classi delle scuole medie
- la scheda relativa al laboratorio con la carta con i bambini e i tutor insieme

### **Cambiamenti strada Facendo**

Verifica del 9 febbraio

Il Laboratorio di Narrazione si è rivelato utile a fare emergere emozioni latenti; nonostante ciò mancano sia a noi docenti che ai ragazzi incontri informali per conoscerci meglio e per rendere i ragazzi stessi più coinvolti nella gestione e nell’organizzazione dell’intero progetto.

Ecco il perché dell’incontro odierno non programmato all’inizio.

Presenti all’incontro:

Na., Az., Og. (Superiori)

Fr., Ra., Lu. (Medie)

Antonella Barbieri (educatrice) e Ottaviana Albertini (docente)

Abbiamo spiegato che cosa faremo nel prossimo incontro coi bambini del nido: i ragazzi hanno preparato i libricini con graffette e nastro telato, disegnato la carta da pacco ed, infine, impacchettato il maxi libro ed i libri piccoli per il laboratorio sulla carta previsto per il 23 febbraio.

Mentre disegnavano, i ragazzi chiacchieravano tra di loro della scuola, delle verifiche e delle schede di valutazione.

Insieme ai tutor si è deciso che il 23 Febbraio

- i ragazzi arrivano al nido con il pacco, lo regalano ai bambini, poi un ragazzo/a legge il librone;
- divisi in due gruppi: uno colora e decora i libricini, l'altro gioca liberamente con la carta
- realizzazione di un aquilone, partendo dal telaio già fatto da un ragazzo dello Sri Lanka.

Il 19 Marzo si svolgerà la stessa attività precedente con i bambini della scuola dell'infanzia con i quali verranno costruiti tre aquiloni.

Il 14 Aprile per la festa finale:

- drammatizzazione della storia degli aquiloni con sottofondo musicale;
- lettura della fiaba "Le melemagiche";
- Musica: filastrocca degli aquiloni e altra musica moderna;
- Angoli: Origami - Palloncini di varie forme - Trucchi e travestimenti;
- Volo degli aquiloni e dei palloncini.

### **Che casa è emerso?**

- In rapporto ai genitori: i ragazzi hanno promesso di estendere l'invito anche ai genitori (per la festa del 14 Aprile), ma alcuni hanno perplessità sia perché c'è chi lavora anche il sabato sia per le difficoltà legate alla comprensione della lingua italiana. Alcuni genitori infatti non hanno capito bene lo scopo del progetto, ma hanno piacere che i figli partecipino in quanto si tratta comunque di un progetto della scuola.

In rapporto ai docenti: alcuni ragazzi delle superiori hanno lamentato il fatto che ci sono insegnanti che "brontolano", quando loro escono dalla classe per partecipare al progetto.

L'incontro si è dimostrato tranquillo, rilassato, ma l'assenza di alcuni ragazzi non ha permesso l'approfondimento della conoscenza reciproca che noi avevamo auspicato.

### **Attività dei ragazzi/e della Scuola Media inerenti alla realizzazione del libro cartonato con la storia "Aquiloni in girotondo per la pace in tutto il mondo"**

**Materia:** Educazione Artistica

#### **Campi di esperienza di riferimento al nido:**

Il sé e l'altro

Il gesto, l'immagine, la parola

I problemi, le prove e le soluzioni.

### **Obiettivi:**

Educazione all'immagine con particolare attenzione alle espressioni artistiche, alle tradizioni e al folclore di altri Paesi, soprattutto quelli legati al testo della storia;

Utilizzazione del linguaggio visuale come strumento di comunicazione per superare le difficoltà legate alle diverse lingue;

Valorizzazione del lavoro di gruppo come mezzo per favorire lo scambio di abilità tecniche ed espressive diverse.

### **Attività:**

Prima fase: partecipazione dell'intera classe all'ideazione del quadernone "Aquiloni in girotondo per la pace in tutto il mondo"

Lettura del testo: discussione, idee e proposte;

Bozzetti e prove di immagini comprensibili ai piccoli destinatari del lavoro;

Ideazione e caratterizzazione degli aquiloni (ragazzi in coppia);

Ricerca geografica per l'arricchimento delle conoscenze al fine di produrre gli ambienti descritti nel testo ( primo gruppo);

Ideazione grafica delle scene (secondo gruppo);

Ricerca cromatica (terzo gruppo);

Esposizione dei bozzetti degli aquiloni: scelta dei 5 aquiloni protagonisti tramite votazione (a maggioranza).

Seconda fase: formazione di gruppi selezionati per la stesura definitiva.

I gruppi sono stati formati da alunni con abilità e competenze specifiche, con la responsabilità di portare a termine il lavoro (per esempio alcuni ragazzi/e ordinati e corretti per la parte scritta; abilità nel disegno per la parte grafica; sensibilità coloristica per la parte cromatica),

Responsabile dell'organizzazione è stata nominata un'alunna, Se. (che è anche tutor) il cui compito era abbastanza complesso:

- fornitura e controllo del materiale;
- seguire i compagni nella scelta dei disegni (gli aquiloni dovevano avere sempre le stesse caratteristiche) e dei colori;
- elencare le pagine da finire e quelle mancanti;
- operare la sostituzione di un compagno in caso di assenze;
- sistemare il quadernone definitivamente controllando le firme degli autori.

### **Verifica della docente di educazione artistica**

di *Annamaria*

Il progetto ha promosso un interessante scambio di opinioni che ha coinvolto tutti gli alunni della

classe anche se in modo diversificato. Nei momenti di difficoltà – alunni non soddisfatti del risultato estetico – intervenivano alcuni compagni con competenze specifiche.

Si sono verificati alcuni momenti di stanchezza dovuti ai numerosi impegni scolastici dei ragazzi, ma è stato sufficiente sospendere il lavoro per alcuni giorni per riprendere con rinnovato entusiasmo.

Il risultato finale ha ripagato poi gli alunni che sono stati gratificati anche dalla valutazione molto positiva dell'insegnante.

### **Attività di ragazzi/e della Scuola Media inerenti alla realizzazione di una filastrocca in musica con la storia “Aquiloni in girotondo per la pace in tutto il mondo”**

**Materia:** Educazione Musicale

#### **Campi di esperienza di riferimento al nido:**

Il sé e l'altro

La società e la natura

Il gesto, l'immagine e la parola

I problemi, le prove e le soluzioni.

#### **Obiettivi:**

Educazione al canto corale e all'esecuzione strumentale di gruppo

Comprensione di un linguaggio musicale semplice quale la filastrocca

Memorizzazione del testo e della melodia cantata e suonata.

#### **Attività:**

Lettura e comprensione del testo letterario

Consolidamento del concetto di ritmo

Composizione di una semplice e breve melodia da adeguare alle parole in rima

Concetto di ritmo e melodia in musica

Partecipazione dell'intera classe all'esecuzione della filastrocca cantata e suonata

#### **Verifica del docente di educazione Musicale**

di *Lorenzo*

Il progetto ha coinvolto tutti gli alunni della classe.

Il lavoro è stato sospeso per alcuni giorni, per riprenderlo con più voglia.

Gli alunni sono stati gratificati dal buon risultato finale.

#### **Laboratorio sulla carta**

Presso Nido d'Infanzia Cappuccetto Rosso - Vignola

23 Febbraio durante la mattina

### **Campi di esperienza di riferimento (nido d'infanzia):**

il gesto, l'immagine e le parole

i problemi, le prove. le soluzioni

la società e la natura

il sé e l'altro

### **Obiettivi (nido d'infanzia):**

Fissa la propria attenzione su oggetti vistosamente colorati o su immagini dai colori e dalla trama vivaci;

Colloca oggetti diversi in contenitori diversi;

Organizza schemi di azione funzionale agli oggetti del tipo: colpire, battere, scuotere, strappare, piegare, lanciare...;

Usa parole per accompagnare azioni;

Esegue consegne ricevute verbalmente;

Dimostra disponibilità e interesse verso strumenti grafici;

Scarabocchia e traccia i segni;

Riconosce e interpreta immagini;

Comprende personaggi e sequenze principali di brevi storie;

Riconosce semplici situazioni di causa e effetto;

Sfoglia e manipola correttamente un libro.

### **Attività:**

Lettura del libro costruito dai ragazzi della scuola media insieme al docente di Educazione Artistica;

Manipolazione di carta di vario genere: da giornale, da pacco, colorata, bianca, velina, crespata, igienica, cartoncino ecc.;

Creazione di "palle" di carta di varie dimensioni;

- "neve di carta": con l'utilizzo di un ventilatore e pezzi di carta ricreare l'atmosfera di una nevicata (o del volo);

- costruzione di un libro-carta gigante;

- utilizzo di varie tecniche pittoriche per la costruzione del libro.

### **Strutturazione del Contesto**

#### **Sezione del nido:**

è stato preparato sui tavoli il materiale occorrente per la decorazione del libro con la storia degli aquiloni: pennarelli, forbici, ritagli di diversi tipi di carta (crespata, velina) e di cartoncino, cotone idrofilo, colla.

Vicino alla parete dove è appeso il telo con la storia "Aquiloni in girotondo per la pace in tutto il mondo" sono stati disposti tappeti, cuscini ed alcune panche.

### **Laboratorio permanente:**

pareti addobbate con carta di diversi colori (plastificata, crespata, cartoncino, vellutina, sughero, cartoncino ondulato...);

sono stati inoltre appesi 2 cartelloni con collage di immagini tratte da riviste e quotidiani, uno con immagini legate al mondo dell'infanzia e uno al mondo degli adulti;

al soffitto appeso un grande paracadute colorato;

pavimento ricoperto (a scacchiera) di carta di diversi colori, scelti in modo da ricordare i colori del pianeta;

nr. 2 grandi contenitori a forma di farfalla con coriandoli e contenitori piccoli di carta e cartone per travasi e sacchetti di carta;

sul mobile dietro un ventilatore;

nr. 2 contenitori con un grosso quantitativo di carta igienica;

scenografia con carta da pacco stropicciata in modo da rappresentare grotte, montagne, scogli...;

nr.1 contenitore con rotelle, ad altezza di bambino, contenente carta crespata a lunghe strisce di diversi colori;

nr.1 cesto grande con carta velina adiacente alla lavagna luminosa;

su un mobile un grande ventilatore;

nr.1 cesto contenente 5 stetoscopi professionali;

nr.1 cestino contenente le torce.

Durata dell'osservazione: ore 1,5

Tempo di permanenza dei ragazzi/e al nido: ore 9.30 11.00

Situazione osservata:

nr. 14 bambini della sezione verde del nido d'infanzia, di età compresa tra i 16 e i 25 mesi;

nr. 7 ragazzi/e della scuola Media;

nr. 1 ragazzo della scuola Superiore;

nr. 2 docenti della scuola Media e nr. 1 docente delle Superiori osservatori;

nr. 1 educatrice osservatore;

nr. 1 educatrice con ruolo attivo nel gruppo che fotografa e riprende con la telecamera;

nr. 3 osservatori esterni, di cui 1 che riprende con la telecamera.

Organizzazione: i bambini del nido d'infanzia e i ragazzi delle scuole medie vengono divisi in due gruppi che si alternano in:

a) libera manipolazione di carta di vario genere

b) costruzione di un libro-carta gigante. con diverse tecniche, sulla storia intitolata "Aquiloni in girotondo per la pace in tutto il mondo", già raccontata ai bambini dai ragazzi grandi.

### **Relazioni sul laboratorio della carta**

Di seguito si riportano alcune interessanti osservazioni e riflessioni sull'esperienza svolta da parte dei diversi professionisti coinvolti

#### **Osservazione**

di *Samanta*

I ragazzi leggono a turno parti di una storia; alcune ragazze si mostrano più a disagio di altri a leggere in pubblico; il tono di lettura è talvolta un po' basso e alcuni bambini faticano a rimanere attenti: mentre la maggior parte dei bambini sono seduti, due rimangono in piedi e in giro per la stanza, attratti più dai giochi presenti in stanza che dalla storia; un solo bambino (Mat.) piange ed interviene l'educatrice (Antonella), l'unica che riesce a consolarlo.

Al termine della lettura della storia l'educatrice (Antonella) propone ai ragazzi e ai bambini di dividersi in due gruppi: ciascun gruppo parteciperà, in due momenti diversi, al laboratorio di pittura e sulla carta.

#### **Laboratorio di pittura - gruppo A**

Materiale a disposizione: fogli di carta bianca, pennarelli, pennelli, tempera, colla, forbici, carta crespata colorata.

Il gruppo è composto da 4 ragazze e 7 bambini; i bambini (tutti tranne uno) si siedono al tavolo, vicino alle ragazze, e cominciano ad esplorare il materiale a disposizione (pennarelli, pennelli, colla); alcuni bambini scelgono autonomamente quale pennarello usare, ne aprono e chiudono il tappo o tentano di farlo; a tale proposito una bambina, dopo essere riuscita ad aprire il tappo del pennarello, sorride alla ragazza che le è seduta a fianco e comincia a disegnare. Le ragazze sono sedute al tavolo, ciascuna di loro con due bambini a fianco, uno alla propria destra e l'altro seduto alla propria sinistra. I bambini mostrano alle ragazze sedute vicino le loro continue "scoperte e acquisizioni", mentre le ragazze partecipano all'attività di pittura mostrando ai bambini come si colora, quali colori è possibile scegliere in funzione di ciò che si colora...e come colorando ci si può sporcare le mani! Una ragazza si alza dal tavolo e, tenendo per mano la bambina che le stava seduta a fianco, si dirige verso il lavandino "basso" e la aiuta a lavarsi le manine sporche di tempera. Nel frattempo un'altra bambina (Se.) ha imparato a togliere e rimettere il tappo al pennarello e lo mostra orgogliosa alla ragazza seduta di fianco. Tutti i bambini sono coinvolti nell'attività di pittura, anche i due bambini che durante la lettura della "storia degli aquiloni" da parte dei ragazzi avevano continuato a girare per la stanza e a giocare per conto loro. Una ragazza utilizza il materiale per il collage: prende forbici, carta crespata e colla, poi mostra alla bambina di cui si sta occupando come tagliare e incollare pezzi di carta crespata sul foglio che avevano precedentemente colorato. La stessa ragazza chiede poi all'altra bambina seduta al suo fianco se ha voglia di lavorare con la carta crespata; la bambina accetta e insieme cominciano a tagliare e incollare pezzi di carta crespata su fogli bianchi o colorati. Nel frattempo una bambina (Mar.) si è alzata dal tavolo; la ragazza che finora si è occupata di lei la segue nel suo

girovagare: la bambina si ferma davanti alla porta su cui è appeso un cartellone con fotografie che documentano alcune delle attività svoltesi nell'ambito del progetto "Aquiloni in girotondo per la pace in tutto il mondo"; la bambina si sofferma su una fotografia che la ritrae e, voltandosi verso la ragazza al suo fianco, la indica; la ragazza, attenta al gesto della bambina e comprendendone il significato risponde: "Sei proprio tu!". Trascorsa circa un'ora dall'inizio dell'attività di pittura, il gruppo esce dalla stanza per dirigersi nel laboratorio della carta.

### **Laboratorio sulla carta – gruppo A**

Materiale a disposizione: diversi tipi di carta, sia nella forma, sia nella consistenza, sia nel colore (crespa, lucida, zigrinata; carta sottile e semi-trasparente e cartoncino spesso; colorata e naturale, come ad esempio la carta igienica; coriandoli); specchi alle pareti, uno stetoscopio; un ventilatore.

All'interno della stanza si trovano due grandi vasche di plastica piene di coriandoli; a disposizione dei ragazzi e dei bambini ci sono anche scatole di piccole dimensioni di cui è possibile servirsi per raccogliere dalle suddette vasche i coriandoli e lasciarli piovere dall'alto; sopra un mobiletto è stato posto un ventilatore: avvicinando i coriandoli ad esso, si crea un effetto di movimento maggiore dei coriandoli in caduta. L'educatrice (Antonella) mostra ai ragazzi e ai bambini come far volare i coriandoli e poco dopo una ragazza aiuta una bambina a rifare lo stesso gioco; entusiasta del risultato, la bambina mostra alla ragazza il suo interesse a rifare il gioco. Nel frattempo altri bambini e ragazze lanciano insieme i coriandoli, servendosi di contenitori che vuotano e svuotano in continuazione. Una ragazza mostra al bambino con cui sta giocando come, avvicinando il contenitore colmo di coriandoli al ventilatore, i coriandoli volino più lontano. Il bambino pare molto divertito e la ragazza ripete il gioco più volte, talvolta tenendo in braccio il bambino e permettendo a lui stesso di "far volare" i coriandoli, soffiati via dal ventilatore. In un altro angolo della stanza una ragazza e una bambina giocano con la carta crespa colorata: la ragazza avvolge un foglio di carta crespa attorno al corpo della bambina, che tranquillamente si lascia vestire.

Alle pareti della stanza sono appesi numerosi fogli di carta, che tra loro si distinguono sia per il colore, sia per la consistenza (sottile o di cartoncino spesso, liscio o ruvido, increspato o zigrinato); l'educatrice spiega ai ragazzi e ai bambini che avvicinando lo stetoscopio ai diversi fogli di carta è possibile ascoltare un rumore, che si diversifica proprio a seconda delle caratteristiche fisiche del foglio, ad esempio liscio o ruvido. Nonostante la sollecitazione dell'educatrice all'uso dello stetoscopio sulla carta, tuttavia il gioco che i bambini sembrano preferire (e da cui rimangono attratti) è quello del lancio dei coriandoli: capito il meccanismo mostrato inizialmente dalle ragazze, i bambini hanno imparato a riempire i contenitori di coriandoli per poi farli cadere dall'alto, osservando con sempre grande entusiasmo il manifestarsi di quella "pioggia colorata".

### **Riflessioni personali**

*di Antonella e Lorenzo*

“Con alcuni ragazzi ho stabilito un rapporto tale per cui loro mi vedono come una persona con la quale possono scherzare e giocare, pur rispettando il mio ruolo, quindi seguendo eventuali mie indicazioni e dimostrandosi sempre responsabili nei confronti dei bambini. Un episodio che mi è piaciuto particolarmente è stata la “mummificazione”, con la carta igienica, di Fi. e Cr. ad opera di Og. e di Ra.: vedendo la scena da lontano, mi sono preoccupata di verificare che gli arti inferiori non fossero stati bendati insieme, ma Ra. mi ha assicurato che le gambe erano rimaste indipendenti l’una dall’altra! Notando poi che Fi. e Cr. sono rimasti “mummie” per un’ora senza manifestare nessun disagio, anzi divertendosi, ho riflettuto sul fatto che spesso noi adulti non otteniamo gli stessi risultati quando proponiamo ai bambini determinati giochi. Ancora una volta ho osservato come alcuni bambini sappiano dosare le proprie manifestazioni in base anche ai comportamenti dei loro “tutor”: quando, per esempio, li vedono giocare tra di loro (come è successo con i coriandoli) stanno fermi ad osservarli, come se intuissero il loro bisogno di giocare. Di fronte al lancio di coriandoli che si è svolto tra la sottoscritta, Ra., Og. e Fr., i bambini – An., Fi., Cr. ed E. - si sono fermati ad osservare, ridendo e commentando: “Volano, volano!”

Questi episodi mi hanno confermato l’esigenza da parte degli adolescenti di giocare in modo libero e spontaneo, trasmettendo così entusiasmo sia a i bambini che agli adulti.

L’entusiasmo, anche da parte degli adulti che giocano con i bambini, è senza dubbio essenziale per trasmettere il piacere nella realizzazione del gioco stesso.”

“I ragazzi si sono accostati ai bambini del nido delicatamente e pazientemente. Sono rimasto piacevolmente sorpreso dall’atteggiamento di Do. e Ch., che conosco bene essendo mie alunne: hanno avuto un rapporto molto bello con i bambini del nido, sembravano proprio delle giovani mamme; trattavano i piccoli con serenità, affettuosità e naturalezza. Anche i bambini hanno dimostrato fiducia verso i ragazzi più grandi.”

### **Riflessioni di gruppo**

*di Antonella, Lorenzo, Ottaviana, Samanta*

Sentendo ancora una volta leggere la storia in modo così sommesso, siamo state tentate di intervenire per vivacizzare il racconto.

Tutti abbiamo osservato che i ragazzi erano molto più spontanei delle ragazze, le quali, probabilmente, sentivano maggiormente la responsabilità di accudire più di un bambino alla volta.

Per quanto riguarda i bambini, all’inizio Cr. ha cercato Lu. che era assente; anche altri bambini si guardavano intorno e Se., per la prima volta, si è coperta il viso con le mani, quasi si sentisse sola per la mancanza di Xi.

Mat., che ha sempre avuto un particolare attaccamento alle figure di riferimento adulte, nel grande gruppo, in situazioni inusuali e con persone nuove, dimostra diffidenza.

Di nuovo i genitori hanno espresso il loro compiacimento per l’esperienza sia verbalmente che preoccupandosi che i bambini fossero presenti all’incontro con i ragazzi nonostante alcune difficoltà: infatti Cr., Lu. e No. erano molto raffreddati e An. era appena tornato da un lungo viaggio.

Infine, come successo per le volte precedenti, il tempo si è dimostrato tiranno: tutti avevano la voglia

di restare ancora insieme a giocare!

Bisogna aumentare la ripetizione per migliorare l'esecuzione e l'espressività canora e sonora e semplificare l'esecuzione per renderla comprensibile ai piccoli destinatari del lavoro.

### **Laboratorio di narrazione: il volo**

condotto da *Mariarita*

Giovedì 22 Marzo

Presso Scuola Media "L. A. Muratori"

Durata dell'incontro: dalle 15:00 alle 17:00

Contesto: Salone-mensa.

Situazione osservata:

nr. 5 alunni della scuola Media

nr. 1 docente della scuola Media con il compito di condurre l'attività

nr. 1 docente della scuola Superiore osservatore

nr. 1 educatrice del nido con il compito di documentare l'esperienza con telecamera, macchina fotografica e registratore.

**Tema affrontato:** l'aquilone e il volare.

L'input si collega alla storia degli aquiloni raccontata ai bambini del Nido.

**Obiettivo:** fare emergere i progetti e le ambizioni dei ragazzi.

### **Descrizione dell'attività svolta**

Attività di movimento con sottofondo musicale. I ragazzi dovevano simulare di essere all'interno di un contenitore trasparente, facendo finta di toccare le pareti. Poi il contenitore si rimpicciolisce fino a costringere i ragazzi a sdraiarsi per terra, pensando di essere schiacciati dalla parete superiore del contenitore. Lentamente il contenitore si alza e i ragazzi vengono invitati a sollevare le parti del corpo che man mano sentono più leggere quindi si rialzano in piedi.

L'attività di movimento continua e i ragazzi in cerchio tengono per i maniglioni un paracadute colorato e lo muovono seguendo il ritmo della musica. Ad uno ad uno si sdraiano sotto al paracadute, mentre gli altri lo fanno girare, lo alzano e lo abbassano.

Seduti in cerchio è stato detto ai ragazzi di trovare una posizione comoda e rilassata e con gli occhi chiusi di immaginare di volare nel futuro e di "vedersi all'età di 24/25 anni", cercando di immaginare come saranno, che cosa faranno ecc.

In seguito i ragazzi hanno scritto o disegnato ciò che ritenevano importante del loro futuro sulla sagoma di un piccolo aquilone, poi gli aquiloni sono stati attaccati ad un cartoncino blu.

Un gomito di lana rossa passa dall'uno all'altro ragazzo, mano a mano che si snodano i racconti, formando una specie di ragnatela.

**I ragazzi raccontano...**

“Io sarò all'università di matematica e la mia famiglia sarà felice, perché io vivrò sempre coi miei genitori e ogni domenica andremo sempre dai miei nonni. Adorerò come sempre la montagna, spero di mantenere i contatti con i miei compagni delle medie, giocherò ancora a pallavolo e sarò molto felice, avrò una vita molto felice e spero di avere ancora il mio gatto”.

“Io tra dieci anni sarò una cantante, sarò sulla scena, avrò una famiglia e immagino che in quel periodo, quando sarò una cantante sulla scena, sarò la più felice del mondo”.

“Spero di viaggiare e di potere vedere tanti luoghi del mondo e di poterlo fare anche con i miei”.

“Nel mio futuro sono felice del mio lavoro: faccio il banchiere e ho una famiglia grande, con tre figli, faccio sia il banchiere che il maestro di ballo”.

“Io sono in Marocco e seguire la mia civiltà e poi a volte andrò a trovare i miei nonni, a aiutare nella fattoria, poi viaggio in Tunisia. Poi continuerò l'università in Marocco”.

**Anche gli adulti raccontano...**

«A 45 anni pensare al futuro può sembrare difficile; subito mi ero trovata in difficoltà, perché pensavo: “Ormai che cosa può riservarmi di nuovo il futuro?” Poi, invece, delle cose nuove me le riserva: ho iniziato un corso di laurea e spero di essere laureata; è una decisione che ho preso perché ho pensato: “Soltanto in questi anni posso prendermi questo impegno”; studiare mi piace molto, ma è faticoso: ci vuole tempo, bisogna anche ritagliare il tempo al mio lavoro, alla casa, ai figli, insomma alla famiglia. Quindi ho pensato: “Se non lo faccio adesso, dopo non riuscirò più a studiare e arrivare in fondo la laurea effettivamente c'è nel mio futuro: io sono sicura che arriverò ad ottenerla.”

Poi il viaggio in Irlanda perché è stato il viaggio che avevamo organizzato io e mio marito l'anno in cui sono arrivati i nostri figli e quindi siamo andati in Brasile per Sebastiano e Giuseppe e questo viaggio in Irlanda è rimasto un sogno che desidero portare a termine con Massimo. Quindi il 2007 penso che sia proprio l'anno in cui, a Luglio, farò questo bel viaggio, fra dieci anni il papà e la mamma li vedo ancora accanto a me, questa volta però più anziani, magari con qualche acciacco, e così ho tanta voglia di dedicare tutto il tempo possibile a loro e di farli contenti, di coccolarli un po', perché già anziani il mio papà avrà 87 anni e la mia mamma 80. Spero di averli ancora vicini e di dedicare a loro il mio tempo».

**Riflessioni del docente conduttore**

Purtroppo il numero dei ragazzi era troppo esiguo per realizzare in modo efficace l'attività. Tuttavia i ragazzi hanno dimostrato maggiore fiducia in ciò che proponevo loro e si sono lasciati andare con maggiore facilità.

**Riflessioni**

di *Antonella*

Il gruppo si è senza dubbio costituito: i ragazzi collaborano tra di loro, sono meno timorosi e parlano più spontaneamente.

Questa volta il tema trattato dava spazio alla fantasia e tutti ci sentivamo più “leggeri”, forse aiutati anche dal volo del paracadute.

Il gomitolo di lana che doveva tessere la rete tra i narratori mi dava veramente l’idea del trattenere i ricordi e dividerli.

Ottima, a mio parere, la scelta delle musiche che hanno accompagnato tutte le attività.

### **Riflessioni generali di gruppo sull’intera esperienza del laboratorio con la carta**

di Antonella, Ottaviana, Samanta

#### **Obiettivi da considerare:**

- ruolo dell’educatrice del nido
- consolidamento del rapporto di fiducia bambino-ragazzo
- acquisizione di nuove competenze da parte dei bambini
- interazione bambino-ragazzo nel gioco: iniziativa di gioco, tipo di gioco, durata dell’interazione, - sensibilità ed attenzione dei ragazzi nei confronti degli interessi dei bambini
- capacità dei ragazzi di mettere in atto strategie al fine di attirare l’attenzione del bambino o di - consolarlo in situazioni quali agitazione, rabbia, pianto
- riflessioni dei ragazzi sul tema del volo

Dalle osservazioni effettuate riteniamo raggiunti gli obiettivi sopra indicati; proponiamo qui di seguito alcune riflessioni e alcuni frammenti delle osservazioni effettuate nella giornata del 23 febbraio nel corso del laboratorio della carta.

**Ruolo dell’educatrice:** nel corso dell’intero progetto l’educatrice ha coordinato le attività previste e fornito gli input necessari per l’avvio delle stesse. Pur mantenendosi come figura di riferimento per i bambini nei momenti di “crisi”, Antonella ha assunto una posizione più decentrata. Nello specifico di questa giornata, ha dato suggerimenti nuovi, quali l’impiego del ventilatore per fare volare i coriandoli o, ancora, l’uso dello stetoscopio per ascoltare i rumori prodotti dallo sfregamento dello stetoscopio su superfici di carta di diverso tipo.

**Consolidamento del rapporto di fiducia:** il rapporto di fiducia che si è instaurato tra ragazzi e bambini nel corso delle precedenti giornate di interazione mostra di essersi consolidato; i ragazzi si sono dimostrati molto abili nel gestire relazioni e attività di laboratorio della carta con più di un bambino per volta; i bambini, di contro, hanno fatto riferimento ai ragazzi sia nelle situazioni di difficoltà (quando, ad esempio, preoccupati per le mani sporche di colore e colla), sia in situazioni altamente gratificanti, quali l’acquisizione di nuove competenze (come il riconoscimento dei colori).

**Acquisizione di nuove competenze da parte dei bambini:** riteniamo che il consolidamento del rapporto di fiducia tra bambini e rispettivi tutor abbia contribuito a migliorare la qualità e la quantità delle interazioni. In tal senso riteniamo che l’efficacia dell’interazione ragazzo-bambino abbia permesso a quest’ultimo di acquisire un maggior numero di competenze nell’ambito delle attività svolte, di cui citiamo le più significative: Se., una bambina del nido, impara da Ch. a riconoscere

il colore rosso; altri bambini scoprono come far volare i coriandoli (effetto potenziato avvicinando i coriandoli al ventilatore), tutti i bambini provano a tagliare e incollare con l'aiuto dei ragazzi.

**Riflessioni dei ragazzi su l'aquilone e sul volare:**

nell'ultimo incontro di riflessione del laboratorio di narrazione sul tema del volo e dell'aquilone, che ha costituito il filo conduttore del progetto, i ragazzi hanno raccontato come vedono il proprio futuro. È evidente che la famiglia di origine per molti ragazzi influisce sulle scelte che riguardano il proprio futuro. In tal senso, per esempio, alcuni ragazzi immaginano di voler intraprendere un *nuovo percorso di migrazione* verso il proprio Paese di origine per ricongiungersi con la famiglia: "Non mi piace stare in Italia, voglio tornare in Ghana; io voglio andare in Ghana perché lì c'è mia madre"; "tornerò in Marocco e frequenterò l'università"; "andrò a trovare i miei nonni". Altri ragazzi dimostrano come il forte attaccamento alla famiglia limiti in parte la capacità di sognare: "vivrò sempre con i miei genitori e ogni domenica andrò sempre dai miei nonni"...



*laboratorio di manipolazione al Nido d'infanzia*

## 7. Operare una continuità a lungo termine

### 7.1 Intervista ad alcune protagoniste: Ottaviana Albertini, Antonella Barbieri, Paola Benedetti

a cura di Roberto Maffeo

**R.M.**<sup>98</sup>: Il progetto coinvolge bambini e ragazzi di età diverse, offre quindi la possibilità di lavorare su un contesto intergenerazionale reale. Ritenete che ciò abbia portato a rivedere il proprio modo di interpretare la continuità educativa e formativa?

**A.B.**<sup>99</sup>: il coinvolgimento, in modo strutturato, di bambini della scuola dell'infanzia e della scuola primaria in questo progetto non è da vedersi in termini di continuità come la si intende comunemente (come progetto "ponte" finalizzato a vivere bene le esperienze di inserimento nelle nuove scuole), ma in un senso molto più ampio.

È una continuità educativa a trecentosessanta gradi, nella quale si parte dalla storia personale del bambino, che viene considerata come un' importante base di partenza da arricchire con nuove conoscenze; si tratta ancora di continuità quando si propongono contenuti omogenei di interesse comune a tutti, approfondendoli insieme in modo molto più ampio e vario; e ancora è una forma di continuità il dare la possibilità ai ragazzi di constatare quanto siano cresciuti, in una sorta di continuità "a ritroso". E tutto questo aiuta educatori ed insegnanti a vedere e conoscere in un colpo solo bambini e ragazzi nella loro interezza. In effetti con le scuole secondarie abbiamo cominciato delle attività di classe che fossero parallele a quelle del nido, con obiettivi comuni da conseguire tramite attività di approfondimento diversificate per ordine scolastico. Stare insieme, con bambini e ragazzi di diverse età e di diverse culture di provenienza, favorisce una rete di conoscenze tale che dovrebbe prevenire eventuali problemi legati all'inserimento. Lavorare e progettare insieme, avere una reale interazione significa non solo conoscere la biografia di ognuno, ma instaurare un rapporto sul piano cognitivo e affettivo che permetta di allargare le proprie conoscenze, di considerare le cose da più punti di vista e di aprirsi al nuovo.

L'idea di base del progetto è sì quella di ricostruire la totalità del bambino/ragazzo in quanto individuo, ma anche quella di dimostrare quanto sia importante il favorire occasioni di scambi e intrecci relazionali tra bambini e ragazzi di età e culture differenti, per trasmettere valori fondamentali. Valori quali: la memoria, intesa come anello di congiunzione tra il vissuto personale e collettivo; il rispetto, come conoscenza e condivisione di intenti, che tengano conto degli interessi e dei bisogni dell'infanzia e dell'adolescenza; la collaborazione, come capacità di mettersi in discussione, trovare accordi e, se è il caso, cambiare le proprie opinioni.

---

<sup>98</sup> Roberto Maffeo, pedagogo Unione Terre di Castelli.

<sup>99</sup> Antonella Barbieri: educatrice Nido d'Infanzia Cappuccetto Rosso di Vignola.

**O.A.**<sup>100</sup>: secondo me non è meno importante il modo di stare insieme e apprendere divertendosi: ormai tutti dovrebbero sapere che sia la relazione che si instaura tra docente e alunno sia il modo di insegnare determinano la qualità dell'apprendimento. Giocare insieme, attivando forme trasversali di conoscenza e, soprattutto, con continuità (non soltanto in momenti strettamente connessi a fasi di accoglienza e di congedo nelle scuole) può favorire un tipo di scuola che si prenda il tempo per ascoltare ed interrogarsi sull'utilità dei propri interventi.

**P.B.**<sup>101</sup>: ritengo che l'obiettivo del progetto di ricostruire un percorso di continuità tra i diversi ordini di scuola ne costituisca un aspetto fondamentale, sia dal punto di vista del confronto tra i diversi segmenti del percorso scolastico, sia dal punto di vista umano: il Nido con i suoi bambini diventa infatti il punto di incontro di esperienze di vita tra loro molto diverse (il ragazzo di una scuola superiore che si rapporta con un bambino così piccolo), eppure tutte disponibili ad incontrarsi e a confrontarsi. In questo senso penso che la continuità educativa e formativa si realizzi in modo concreto e spontaneo, poiché bambini e ragazzi sono coinvolti in una medesima esperienza di vita e non esclusivamente didattica.

**R.M.:** l'incontro con altre figure professionali che come voi contribuiscono alla formazione delle nuove generazioni vi ha portato a riflettere sulla propria professionalità? Quali considerazioni sono emerse in riferimento al proprio agire professionale?

**O.A.:** l'esperienza di questi progetti interculturali e intergenerazionali ha confermato che lavorare insieme, educatori ed insegnanti, incontrarsi in contesti differenti e condividere spazi e tempi diversi, progettare, organizzare, documentare esperienze che vanno al di là delle specifiche competenze di ognuno di noi, rappresenta un'occasione unica di crescita e di formazione per tutti.

Ci sentiamo di dire che questo rapporto è stato davvero costruttivo: questo progetto è stato possibile soltanto perché c'è stata la disponibilità a fare dialogare idee diverse di bambini e di adolescenti, nella convinzione che sia il bambino che l'adolescente posseggano una loro storia personale ricca di emozioni e di interrogativi, che siano capaci di produrre conoscenze e, se ascoltati, di esternarle con diversi linguaggi.

**A.B.:** abbiamo formato un gruppo eterogeneo, nel quale ognuno ha lavorato assolutamente alla pari con gli altri, educatori e insegnanti con pari dignità, e pari dignità è stata attribuita anche alle materie di insegnamento; ognuno ha portato un contributo legato alla propria formazione e al proprio ruolo all'interno del nido e della scuola e, grazie al confronto, allo scambio, ci siamo formati continuamente sul campo. Ci siamo messi in discussione e non abbiamo esitato, quando necessario, a modificare i nostri punti di vista e a portare qualche "aggiustamento" strada facendo, ritenendo che fosse importante valorizzare le curiosità e le emozioni sia dei bambini che dei ragazzi e degli adulti, sperimentando nuovi percorsi al di fuori di quelli consueti. Questo può creare timori e incertezze che però possono essere superati insieme, permettendo

---

<sup>100</sup> Ottaviana Albertini: docente di L2 presso scuole secondarie di Vignola.

<sup>101</sup> Paola Benedetti: docente Istituto Agrario "Spallanzani" di Vignola (il suo contributo nasce dall'esperienza avuta nel progetto svolto l'anno successivo a quello indicato nel testo).

di attuare progetti interessanti e, soprattutto, mirati, cioè rispondenti alla situazione reale nella quale tutti ci troviamo ad operare, che è, senza dubbio, multiculturale.

Incontrarsi, poi, in contesti diversi (l'educatrice alla scuola media, i docenti delle Medie al nido) è servito per conoscere meglio bambini e ragazzi, capirsi meglio e trovare nuovi modi di rapportarsi con loro sia come educatori che come insegnanti.

**P.B.:** la possibilità che ho avuto, tramite il Progetto, di conoscere la professionalità di operatori che agiscono in ordini di scuola diversi dal mio, mi ha portato a riflettere sul fatto che ciascuno di noi conosce solo una piccola parte del percorso scolastico dei propri alunni. Ciò significa che nel mio agire professionale vedere come è avvenuto l'inserimento dei propri alunni nei diversi segmenti scolastici potrebbe migliorare non solo l'approccio umano con gli alunni stessi, ma anche il metodo di insegnamento. Ho trovato inoltre molto interessante l'approccio ludico utilizzato dagli operatori del Nido per trasmettere determinate conoscenze: come docente di Scuola Superiore ho notato infatti che spesso utilizzare un metodo meno "cattedratico" risulta più efficace anche con alunni più grandi, non solo nel momento della trasmissione dei contenuti, ma anche per la loro memorizzazione.

**R.M.:** il progetto ha visto il coinvolgimento attivo di ragazze/i stranieri di recente immigrazione; secondo voi questi ragazzi che cosa "si sono portati a casa"? E i ragazzi "tutor", grazie al progetto, hanno fatto senza dubbio un'esperienza inusuale, ha avuto riscontri positivi o negative nei periodi successivi in classe?

**P.B.:** i riscontri positivi osservati sono relativi, in modo particolare, al maggiore senso di responsabilità dimostrato dagli alunni tutor nei confronti dei compiti loro affidati in ambito scolastico. I ragazzi hanno cercato di mettersi in gioco, superando quella timidezza e ritrosia, tipiche di un adolescente che sente la necessità di auto-affermarsi e di essere considerato come adulto. Ciò ha comportato l'attivazione di risorse in loro latenti e una diversificazione delle modalità di approccio. Credo che "la cosa più importante che questi ragazzi si sono portati a casa" sia la possibilità di sentirsi maggiormente integrati in una realtà di costumi e abitudini nuova e forse, in alcuni casi, poco accogliente. Il fatto però di prendersi cura di bambini piccoli comporta per questi ragazzi/e di recente immigrazione la necessità di attivare risorse che sono comunque universali e trasversali: la qual cosa contribuisce, secondo la mia opinione, a superare la sensazione di estraneità, consentendo loro di trasmettere/ricevere solidarietà e rispetto.

**A.B.:** nella pagina iniziale della documentazione del progetto realizzato lo scorso anno, abbiamo condiviso e riportato la seguente dedica: "Questo lavoro è dedicato alle bambine e ai bambini, alle mamme e ai papà, alle donne e agli uomini provenienti da Paesi diversi, con culture e religioni diverse, ma accomunati dallo stesso desiderio di raccontare agli altri una storia che tutti possano capire ed apprezzare: una storia di conoscenza e di amore per il prossimo, una storia sincera, libera, aperta e che non finisce certo qui."

**O.A.:** nell'a.s. 2005/06 Antonella ha realizzato al nido un progetto dal titolo *“Un viaggio intorno al mondo”* con i bambini grandi della sua sezione (dai 2 ai 3 anni) per cominciare a far conoscere loro alcuni aspetti di altri Paesi e culture e per coinvolgere maggiormente i genitori dei bambini stranieri : genitori che hanno fatto alcuni incontri con i bambini raccontando loro storie e fiabe dei loro Paesi. Antonella mi ha chiesto di mostrare ai miei studenti di altri Paesi il lavoro svolto e di chiedere il loro parere. I ragazzi l'hanno trovato molto interessante ed hanno espresso il desiderio di partecipare attivamente

E così abbiamo chiesto ad alcuni ragazzi stranieri, anche appena arrivati, se volevano fare qualcosa per i bambini ed hanno accettato con entusiasmo, creando un altro progetto dal titolo *“Il viaggio intorno al mondo continua qui grazie a ragazzi di tutto il mondo”*. Essi hanno preparato filastrocche, canzoncine, disegni, oltre a pacchi “regalo” contenenti oggetti, musica, giochi dei diversi paesi, insieme ad una lettera di presentazione e alla loro fotografia. In questo modo i bambini hanno cominciato a conoscerli e l'incontro finale al nido è stato per tutti molto bello.

Una mia collega della secondaria di secondo grado che ha partecipato al progetto ha riportato: *“La convinzione di tanti adulti, insegnanti oppure no, che i bambini siano particolarmente capaci di rapportarsi con lingue e persone diverse dalla loro consuetudine è stata dimostrata, secondo la mia opinione, dal pomeriggio che ho potuto trascorrere al nido “Cappuccetto Rosso”; la presenza di tante persone, diverse per lingua e anche per caratteristiche fisiche, non ha assolutamente creato difficoltà a questi piccolini, che si sono lasciati avvicinare senza diffidenza da ragazze e ragazzi turchi, maghrebini od ucraini, ed hanno ascoltato le parole e i canti in queste “strane” lingue con grande naturalezza. Anche il lieve imbarazzo iniziale dei ragazzi stranieri è stato così superato e qualcuno di loro si è offerto di cantare ancora una canzoncina, esprimendo forse in questo modo la nostalgia sia per la propria infanzia, da poco trascorsa, sia per il proprio Paese d'origine.”*

Un'altra che insegna alla secondaria di primo grado ha scritto: *“Era la prima volta che entravo in un nido d'infanzia a Vignola: mi è sembrato – come dire – assolutamente naturale, come osservare i ragazzi giocare con i bambini, raccontare loro le storie, cantare per loro, mangiare con loro...che c'è di strano? Niente, tranne il fatto che non avviene quasi mai! Questo mi ha fatto pensare : cosa succederebbe se i ragazzi delle medie - e non solo gli stranieri – scrivessero storie o filastrocche per i piccoli e li incontrassero regolarmente? Sogno? Forse sì.”*

Anche i ragazzi si sono portati a casa qualcosa ad esempio N. di origine turca dice: *“Mi è piaciuta molto la festa del 3 Aprile; così i bambini piccoli cominciano a conoscere gli altri Paesi e capiscono che non tutti gli immigrati sono delinquenti! Al mercato ho incontrato F. , una bambina del nido, con la sua mamma; mi ha riconosciuto subito e ci siamo fermate a parlare.”*

Anche M, marocchina racconta: *“Mi sono divertita molto ; i bambini mi sono piaciuti molto, soprattutto la “mia” bambina e suo fratellino. Mi è piaciuto anche la musica e quando abbiamo fatto merenda. Quei bambini hanno lavorato molto e le loro maestre sono molto brave.”*

E ancora V, moldava: *“È molto interessante sapere che cosa hanno detto dopo i bambini e che cosa hanno imparato sui diversi Paesi.”*

M. dalle Filippine: *“È stata una cosa molto bella e utile; i bambini cominciano a conoscere le altre culture e hanno anche conosciuto noi, che siamo più grandi. Quei bambini sono stati bravissimi e sempre buoni! Sono contenta che gli sono piaciute le Filippine e ci vogliono andare!”*

E B. dall'Albania *“Io sono andata subito a parlare con i bambini albanesi; volevo parlare in albanese, ma loro non mi capivano; allora ho parlato in italiano e hanno capito! Ho sentito nostalgia dell'Albania!”*

Decidendo quali foto mettere nei cartelloni i ragazzi commentano: *“Io sceglierei tutte le foto dove ci sono i bambini e i ragazzi insieme. Trovo che è importante giocare e stare insieme, sia per i bambini che per noi. Vorrei che la gente capisse che questo è stato un lavoro interessante, bello e utile.”* (M. - Filippine)

*“Io metterei subito una foto dei bambini del nido e quello che hanno detto prima e dopo averci incontrato; poi una delle nostre lettere come esempio di quello che abbiamo scritto e tradotto per loro. Alla gente vorrei fare capire che i bambini ci hanno accettato subito con piacere e noi ci siamo sentiti utili.”* (V – Moldavia)

*“Io metterei i bambini mentre guardano le nostre foto e riconoscono noi e i nostri Paesi.”* (B.- Albania)

*“Io vorrei fare capire che i bambini non sono razzisti e capiscono se le persone sono buone; perciò metterei le foto dove si vede che i bambini sono contenti di stare con noi.”* (N. - Turchia)

*“Io metterei le foto dove ognuno di noi gioca con una bambina o un bambino ; poi le filastrocche e canzoncine per fare conoscere anche le diverse lingue e tradizioni.”* (I. - Ucraina)

Naturalmente ci ha fatto molto piacere e ci ha fatto riflettere sulla possibilità di una futura collaborazione per ulteriori progetti; sia i ragazzini della scuola media che i ragazzi delle superiori provenienti ormai da tanti paesi del mondo potrebbero dare un contributo importante alla realizzazione di progetti di vera intercultura. È veramente un peccato non “sfruttare” la ricchezza culturale che abbiamo grazie alla presenza di tanti studenti di nazionalità diverse nelle nostre scuole. E nello stesso tempo questi ragazzi si sentono apprezzati, acquistano più fiducia in se stessi e nelle proprie capacità, si sentono utili e si inseriscono meglio nell'ambiente, a loro estraneo, in cui si trovano a vivere.

Così l'anno dopo (2006/07) abbiamo preparato un progetto molto più ampio ed articolato, e soprattutto più completo: abbiamo scelto 15 ragazzi che facessero da tutor ad altrettanti bambini del nido, e questa volta anche 4 ragazzi italiani, di età variabile tra i 14 e i 18 anni, maschi e femmine.

Sono stati fatti incontri al nido, fin dall'inserimento, nei quali i ragazzi giocavano con i bambini, facevano laboratori da noi predisposti e si prendevano cura dei “loro” bambini.

L'aspetto del “prendersi cura” è stato molto interessante e significativo: tutti i ragazzi hanno apprezzato e vissuto con grande senso di responsabilità questo incarico, che ha contribuito ad accrescere la loro autostima e a farli sentire del tutto pari ai compagni italiani.

Quindi tra le tante motivazioni, le prime e più importanti per noi sono state:

- favorire l'inserimento di ragazzi stranieri in una scuola e in una cultura nuove, valorizzandoli, facendoli sentire importanti per i bambini e per i compagni, oltre a far loro conoscere i nostri sistemi educativi;

- prevenire il formarsi di pregiudizi;

- favorire l'interazione basata sul rispetto di tutti e prevenire, in questo modo, fenomeni di aggressività tra compagni;

-far passare la convinzione che ogni persona può trasmettere conoscenze, competenze e valori agli altri, indipendentemente da età, nazionalità, cultura, lingua... e che il confronto e lo scambio arricchiscono .

**R.M.:** e secondo te quanto è servita l'esperienza ai ragazzi stranieri?

**O.A.:** i ragazzi stranieri si sono sentiti apprezzati e hanno potuto conoscere il nido italiano con le sue strategie educative. Inoltre si sono sentiti alla pari dei compagni italiani, poiché rivestivano un ruolo importante e di responsabilità: quello di prendersi cura di un bambino.

Quando uscivano dalla classe per andare a fare i tutor al nido, acquistavano prestigio di fronte ai compagni, si sentivano importanti e più sicuri di sé: finalmente erano loro protagonisti, erano stati scelti per un compito molto importante, un compito non certo facile, e si facevano valere.

I ragazzi stranieri, poi, hanno visto e conosciuto i compagni italiani al di fuori della scuola scoprendo spesso che sono "diversi", sono simpatici, amichevoli (cosa che a scuola non sempre emerge). Oltre a questo, la partecipazione attiva dei loro genitori, soprattutto di quelle mamme che difficilmente socializzano con persone al di fuori della propria comunità o hanno ruoli significativi nell'educazione scolastica dei figli, li ha resi orgogliosi e felici.

Lo stesso per i ragazzi italiani, i quali hanno potuto conoscere i compagni stranieri ed apprezzarli per le loro qualità e capacità, riuscendo anche a mettersi nei loro panni.

Tutti hanno collaborato per trovare strategie adeguate nel rapporto con i bambini e questo ha unito molto di più il gruppo dei ragazzi. Utile è stata anche la possibilità per alcuni ragazzi di ricoprire ruoli di solito a carattere femminile.

Per concludere, dal mio punto di vista, questo progetto non è servito soltanto a bambini e ragazzi, ma anche – e molto – ad educatori ed insegnanti. Avere formato un gruppo di lavoro composto da educatori e insegnanti di ogni ordine scolastico, un gruppo che ha progettato, osservato e documentato insieme, ci ha senz'altro fatto crescere sia umanamente che professionalmente. Nello specifico, poi, dei bambini e ragazzi stranieri, ci ha permesso di superare quella visione spesso stereotipata e, soprattutto per gli insegnanti, limitata al solo ambiente scolastico.

Ci tengo a riportare alcune brevi commenti dei ragazzi

*"Mi hanno accolto nel loro asilo, anche se era la prima volta che ci andavo."*

*"Io direi a tutti i bambini del mondo come si divertono al nido."*

*"È bello veder crescere un bambino affidato a te!"*

*"Ci sono dei compagni che a scuola mi prendono in giro e mi picchiano anche; stare coi bambini poteva servirgli."*

*"Sono stata in compagnia delle mie amiche e ci siamo aiutate."*

*"Prof, ma lei spiega ai bambini cosa ho scritto in arabo, vero?"*

*"Prof, allora vicino ai numeri cinesi scrivo anche come si dice, così i bambini imparano i numeri!"*

*“Mi è piaciuto molto stare con i bambini e anche conoscere altri ragazzi stranieri; è stato molto utile per capirci meglio.”*

*“Nel mio asilo in Filippine si stava fuori, si cantava, ma giocattoli non c'erano.”*

*“Io ero lì e mi comportavo come con i bambini ghanesi; ero molto interessata a vedere com'è qui: da noi i bambini fino a 4 o 5 anni stanno a casa con la mamma, ma qui i genitori lavorano tutti due e quindi è tutto diverso.”*

*“È servito sia per noi che per i bambini; è stato un buon esempio anche per gli altri, perché magari uno ha paura di uno straniero perché non lo conosce ancora. Magari se lo conosce un po' meglio, si fida di più; anche tra stranieri e stranieri.”*

*“Abbiamo avuto la possibilità di aiutare a crescere i bambini.”*

*“Vorrei restare qui: è bellissimo questo asilo; nel mio Paese non ci sono asili così!”*

*“È stata l'esperienza più bella della mia vita! Grazie prof!”.*

**R.M.:** anche i bambini hanno senz'altro vissuto un'esperienza unica; che risposte hanno dato nei mesi successivi? E i loro genitori hanno riportato impressioni, pensieri, emozioni significative?

**A.B.:** trattandosi di un progetto così innovativo, all'inizio avevo alcune perplessità relative all'ingresso di persone diverse al nido, anche perché varie teorie pedagogiche sostengono che il bambino piccolo ha bisogno, soprattutto in fase di inserimento, di una figura privilegiata all'interno di un preciso contesto di riferimento.

Nonostante ciò ai bambini è stata offerta l'opportunità concreta di vivere – all'interno della loro quotidianità al nido, anche in momenti delicati quali l'inserimento – esperienze con ragazze/i di culture ed età diverse e questo ha permesso loro di conoscere modi diversi, ma altrettanto validi, di relazionare con persone anche molto “lontane” per colore della pelle, lingua, abbigliamento, e di capire che ogni persona ha qualcosa da raccontare e può trasmettere nuove conoscenze e valori quali la tolleranza, la condivisione, la solidarietà.

Abbiamo poi osservato che i bambini sono stati accoglienti e hanno accettato ragazzi nuovi, tra cui molti stranieri, mai visti prima. Addirittura, in un primo incontro di inserimento, quando i ragazzi, appena arrivati, erano un po' imbarazzati, è stata proprio una bambina a prendere l'iniziativa, portando loro dei libri.

Se nel primo incontro i bambini guardavano i ragazzi, li toccavano e li studiavano, alcuni tenendosi a distanza, già nel secondo i tutor erano diventate figure riconosciute e si era instaurato – quasi per tutti – un rapporto di fiducia. Evidentemente i bambini non si sono fermati all'aspetto esteriore, ma sono andati oltre, apprezzando il modo dei ragazzi di rapportarsi con loro.

Per esempio, Si., che ha come tutor La., un ragazzo ghanese, inizialmente lo guarda e gli tocca la pelle del braccio, e La. gli fa notare che è scura. Il loro rapporto è stato sempre esclusivo e privilegiato e si potrebbe riflettere sul fatto che Si. l'anno successivo ha preferito continuare a rapportarsi con ragazzi dalla pelle scura, mostrando, a mio avviso, anche una particolare capacità di ragionamento astratto: (se con X, che ha la pelle scura, mi sono trovato così bene, allora, se voglio stare altrettanto bene, cercherò la compagnia di altri ragazzi con la pelle scura...).

Fin dal secondo incontro i bambini si lasciavano prendere per mano, in braccio, cambiare ecc..., ma non si deve pensare che fossero passivi, tutt'altro: i bambini hanno sempre espresso molto chiaramente la propria volontà, il proprio disaccordo e le proprie preferenze.

L'interazione all'inizio si è basata sul silenzio, con sguardi, sorrisi, gesti, sempre nel rispetto dei tempi di avvicinamento e delle reciproche modalità di approccio. Questo è stato certamente fondamentale affinché i bambini acquisissero fiducia verso il loro tutor; sentendosi rispettati.

Come esempio posso riportare alcune osservazioni sull'interazione tra Au. e la sua tutor A. nel laboratorio di pittura: *“ Au. e A.: sempre in silenzio, apparentemente ognuna per conto suo, in realtà sempre in contatto. La ragazza lavora al suo cavalletto, ma controlla sempre la bambina, che dipinge nel suo... Quando A. si allontana per cambiare pennello, Au. interrompe il suo lavoro e la segue con lo sguardo. A., senza parlare, disegna un volto nella parte alta del foglio, Au. si gira verso di lei e osserva di tanto in tanto il suo disegno, poi si mette a disegnare nella parte inferiore del foglio di A. usando gli stessi colori.”*

Oltre al rispetto dei tempi e dei bisogni reciproci, tra i bambini e i loro tutor c'è stata una vera collaborazione durante le varie attività.

Come esempio vi riporto la conversazione tra Fi. e il suo tutor Lak., dello Sri-Lanka, mentre disegnavano:

*Lak. chiede a Fi.: “Va bene?”*

*Lak. risponde: “Sì, è bello.”*

*Fi. e Lak. continuano a colorare insieme sullo stesso disegno.*

*Fi. guarda Lak. e gli chiede: “Ci mettiamo un po' di nero?”*

*Lak. risponde: “ Va bene, dove lo vuoi mettere?”*

*Fi. : “Lì” e indica con il pennello un punto del foglio.*

A questo proposito c'è un dato oggettivo ed è che questi bambini adesso utilizzano molto di più tra i diversi colori il marrone e il nero.

Partendo dagli interessi e dalle competenze dei bambini, le varie proposte di attività e di gioco insieme ai ragazzi hanno portato ad apprendere sempre qualcosa.

Ad esempio nel laboratorio della farina, abbiamo osservato:

*Na. mostra a Da. come realizzare dei castelli di farina. Riempie il barattolo di farina con l'aiuto di Da., pressa la farina contenuta nel barattolo con le mani, poi servendosi di un coltello di plastica, mentre Da. cerca di imitarlo con uno spazzolino da denti: una volta pressata la farina Na.mostra a Da. come capovolgere il barattolo.*

Con la costruzione di questo rapporto basato sul rispetto e sulla fiducia, i bambini sono stati capaci di far emozionare i ragazzi. Qui il rapporto che i bambini hanno saputo creare ha fatto sì che i ragazzi accettassero con gioia questo prendersi cura di loro, mettendosi sempre al loro livello senza per questo sentirsi “piccoli” quando, da adolescenti, si vorrebbe essere già grandi.

Questa esperienza di incontro nei confronti di persone diverse ha condotto i bambini ad una capacità abituale di apertura e fiducia verso gli altri e ad una maggiore disponibilità nei confronti di persone e desiderio di conoscerle. Si è sviluppato nei bambini un atteggiamento di aspettativa e curiosità e hanno sempre risposto in modo positivo a ciò che man mano veniva loro proposto.

Una volta terminata l'esperienza progettuale, i bambini continuavano a cercare i ragazzi e a chiedere di loro, a riportare le esperienze di viaggio dei genitori, a chiedere: "Oggi dove andiamo?".

Lavorare poi con persone diverse mi ha permesso di crescere e di fornire nuovi e diversi input ai bambini. Mi ero sempre chiesta perché con i bambini del nido non si potessero affrontare argomenti "difficili" senza essere per questo considerata troppo insegnante e troppo poco educatrice. Ma credo che il punto sia come si trasmettono certe conoscenze e che tipo di risposte noi adulti ci aspettiamo dai bambini: certamente non che si esprimano in modo rigoroso, logico e scientifico, come adulti "in miniatura", ma che diano risposte in base al loro grado d'interesse, al livello di comprensione e al ragionamento svolto.

Fornire stimoli che inducano il bambino a ragionare dovrebbe essere una consuetudine: la capacità di osservare, ragionare ed, eventualmente, trovare soluzioni, non deve certo essere strettamente legata ad una determinata età. Quindi, senza sottovalutare l'importanza delle tabelle valutative, ritengo che tutto dipenda da come ci poniamo nei confronti di quegli obiettivi.

Addentriamoci anche in ambiti considerati troppo difficili: meglio sperimentare, anche sbagliando, a volte, ma trarre da questi errori un insegnamento che ci permetta di crescere.

I bambini hanno risposto positivamente, dimostrando capacità di osservazione, logiche, di astrazione ecc...

Per quanto riguarda i genitori, il fatto che abbiano conosciuto i ragazzi "tutor" fin dall'inizio, grazie al fatto che si fermavano a chiacchierare con i ragazzi al momento del commiato, ha fatto crescere in loro un atteggiamento favorevole e positivo nei confronti di questo progetto. I genitori pensavano che i loro figli vivessero un'esperienza unica, importante ed arricchente, tanto che si rammaricavano di non poter accompagnare i bambini agli incontri quando erano ammalati.

I genitori erano contenti di questa iniziativa, perché avere più persone intorno ai loro bambini corrispondeva a maggiori stimoli (ovviamente sempre offerti in modo equilibrato), maggiore apertura ed arricchimento; questo dava loro fiducia e tranquillità rispetto alla nostra proposta. Grazie al clima di fiducia la collaborazione dei genitori è stata ottima, tanto che i genitori hanno continuato a portare i bambini ai laboratori proposti negli anni successivi anche una volta che i loro figli sono usciti dal nido. A tal proposito vorrei riportare le considerazioni di due genitori relative al progetto: *"Questa esperienza è iniziata l'8 settembre, ovvero quando è iniziato l'inserimento dei bambini al nido. Dico subito che per me l'esperienza di questo progetto è costruttiva e positiva per diversi motivi. Il progetto è uno di quelli molto corposi e il tutto gira intorno al rapporto che si crea tra un bambino frequentante il nido e una serie di esperienze, vicende, situazioni, che gli vengono proposte all'interno stesso del nido e all'esterno, chiamando come co-protagonisti di questa scena bambini della scuola dell'infanzia, delle elementari, ragazzi delle medie e delle superiori. Da sottolineare che il bambino che frequenta il primo anno del nido è già di per sé un bambino abituato ad un unico ambiente familiare, che fa difficoltà ad avere come riferimento altre figure se non quelle genitoriali, ma nello stesso tempo è terreno fertile. Quindi tutte le conoscenze trasmesse lo renderanno pronto ad una vita sociale molto variegata. Il frutto di questo insieme è la costruzione di rapporti interpersonali, il nascere e dare sfogo alla creatività, alle emozioni, alle interazioni primarie come il contatto con la natura, con l'esterno, con la musica. Giuro che è davvero emozionante vedere delle fotografie di faccini in situazioni che per noi*

*possono rientrare nella quotidianità, ma che, fatte in questo modo, per loro rimarranno un'esperienza unica.” (mamma di un bambino italiano)*

*“La mia bambina frequenta il nido da un anno e ho potuto osservare che per bambini di 1-2-3 anni fare questo tipo di esperienza di gioco e conoscenza con bambini e ragazzi di tutto il mondo può servire per il loro futuro, ma anche per il nostro.*

*Se potessimo superare il muro di egoismo, paura e isolamento, possiamo avere individui più rispettosi gli uni degli altri.*

*Creare ambienti con sani principi aiuta i bambini ad imparare corretto rapporto tra le persone, aiuta anche noi ad inserirci più facilmente nell'ambiente in cui viviamo. Conoscere e far conoscere altre esperienze può servire a noi e a loro per costruire un mondo di pace.” (papà di una bambina di origine non italiana)*

**R.M.:** c'è stato qualche riscontro anche da parte dei genitori dei ragazzi “tutor”?

**O.A.:** all'inizio del percorso i genitori stranieri hanno accettato, essendo un'attività della scuola, senza entrare veramente nel merito del progetto.

Col passare del tempo, però, vedendo l'entusiasmo dei propri figli e ascoltando i loro racconti, hanno cominciato a provare curiosità per i sistemi educativi della prima infanzia (in molti Paesi non esistono), ad interessarsi sempre di più e a partecipare attivamente.

Genitori di ragazzi cinesi, turchi, marocchini, tunisini ci hanno sempre aiutato nell'allestimento dei vari laboratori e hanno preparato cibi e bevande dei loro Paesi per tutti i partecipanti. Si sono inseriti tanto bene da continuare a rendersi disponibili anche quando i loro figli non partecipavano più al progetto attivamente (essendo troppo impegnati con lo studio).

**P.B.:** rispetto al nostro Istituto il riscontro più significativo da parte di alcuni genitori dei ragazzi tutor è stata la loro partecipazione alla rappresentazione teatrale effettuata presso il Nido, essendo questa una delle attività per noi previste dal Progetto. Interessante è stata anche la disponibilità di un genitore a scrivere una breve riflessione sull'esperienza del proprio figlio, riflessione che è stata inserita nella documentazione conclusiva del Progetto.

**R.M.:** Qual è stata la differenza tra i genitori stranieri e quelli italiani?

**O.A.:** i genitori italiani erano molto incuriositi perché quasi tutti i loro figli – a differenza di quelli stranieri – erano figli unici e credevano che non sarebbero stati all'altezza di un compito così delicato come il prendersi cura di un bambino piccolo.

Procedendo nell'esperienza hanno constatato, con soddisfazione, che i loro figli erano diventati più responsabili e alcuni avevano anche espresso il desiderio di diventare futuri educatori.

Per alcuni genitori di ragazzi stranieri la partecipazione agli incontri al nido ha risvegliato ricordi ed emozioni legati all'infanzia, un genitore di origine turca mi ha detto: *“Quando ho fatto volare l'aquilone per i bambini al nido mi sono ricordato di quando lo facevo volare nei campi di granoturco mentre i miei genitori lavoravano. Mi sono emozionato.”*.

Molti genitori italiani hanno apprezzato il fatto di relazionarsi con tante persone diverse per età, nazionalità, lingua e cultura, sentendosi più tutelati. Infatti avere diverse figure professionali, fuori dall'ambiente scolastico, che lavorano con i loro figli, permette di superare quella visione spesso cristallizzata che può esserci all'interno della scuola. I loro figli hanno avuto la possibilità di aprirsi al nuovo e di dimostrare le proprie capacità rimaste latenti per i docenti. *“Come? Mia figlia ha soffiato il naso al “suo” bambino?”*. Un'altra mamma mi ha confessato: *“Faccio fatica a credere che mio figlio abbia cantato una ninnananna! Mi fa proprio piacere!”*.

Tutti i genitori, poi, e in particolare quelli stranieri, hanno mostrato un grande rispetto nei nostri confronti e riconoscenza sincera.

**R.M.:** volete aggiungere qualcosa?

**O.A.:** volevo aggiungere una cosa rispetto al lavoro parallelo fatto dai ragazzi non tutor, perché all'inizio le classi, all'interno del progetto, erano coinvolte solo per inventare, illustrare e musicare storie e raccogliere ninnananne, con docenti di ed. Artistica, lettere ed ed. musicale, senza avere però contatti diretti coi bambini del nido. Verso la fine del percorso la docente di ed. Artistica mi ha riferito il commento positivo di alcuni genitori, i quali hanno osservato che i loro figli – che di solito non riscuotevano molto successo scolastico – grazie a questo lavoro di creazione di un libro illustrato per i bambini hanno potuto tirare fuori le capacità latenti in ognuno di loro e mostrare, soprattutto ai compagni, competenze che non credevano di possedere.

**A.B.:** la scuola continua forse a considerare materie più importanti rispetto ad altre, sottovalutando il fatto che esistono diversi tipi di intelligenza e diversi tipi d'espressione, e non è detto che uno sia più importante dell'altro.

Ma dopo un po' sia gli studenti che gli insegnanti hanno sentito la mancanza di questo collegamento “emozionale” con i bambini. Era importante per i ragazzi fare qualcosa per un “vero” destinatario, ma era altrettanto importante vederlo, conoscerlo e verificare concretamente se ciò che si era fatto corrispondeva realmente agli interessi dei bambini. La festa finale ha dato questa opportunità ma per il futuro bisogna non scordarsi di mantenere vivo questo collegamento tra generazioni.

**R.M.:** grazie!

## 7.2 Dal nido alle superiori: alcune fasi progettuali

educatrici e insegnanti<sup>102</sup>: Antonella Barbieri, Carla Maini, Emanuela Bergonzini, Simona Bini, Laura Bruzzone, Mariarita Quattrini, Ottaviana Albertini, Grazia Burro, Anna Albertini, Samanta Piana<sup>103</sup>

### **I laboratori con scuola dell'infanzia e primaria**

Quest'ultimo paragrafo è interamente dedicato all'attività del progetto che ha visto come protagonisti i bambini della scuola dell'infanzia e della scuola primaria interagire con i ragazzi delle scuole secondarie di primo e secondo grado. Questo percorso non era previsto all'inizio, si è sviluppato negli anni seguenti quando anche le scuole dell'infanzia e quelle primarie hanno cominciato ad interessarsi al progetto. Allo stesso tempo la loro partecipazione dava all'esperienza la possibilità di costruire un percorso di continuità completo, in grado di vedere il bambino dai suoi primi momenti fino alla sua completa maturazione. Si trattava dunque di una grande occasione anche se allo stesso tempo richiedeva un investimento maggiore. In questo percorso il nido è rimasto comunque protagonista dell'esperienza in quanto sviluppata interamente dentro i suoi locali, ma non sempre con la presenza dei suoi bambini. Le attività descritte in questo paragrafo mettono in evidenza come il progetto abbia cercato di costruire una continuità verticale a lungo periodo, che ha messo in relazione bambini e ragazzi di tutte le età. Bisogna inoltre sottolineare che una buona parte dei bambini della scuola dell'infanzia sono gli stessi che hanno frequentato il nido Cappuccetto Rosso negli anni precedenti e che facevano parte della sezione che ha fatto lo stesso progetto con i tutor. Anche in questo caso l'attività scelta è stata quella laboratoriale per mediare la relazione intergenerazionale.

I laboratori presentati in questo capitolo sono uno sulla stoffa e uno sulla carta dove, proprio perché trattandosi di bambini più grandi, è stato privilegiato il gioco simbolico. L'età dei bambini ha permesso infatti di fare attività di travestimento e trasformazione che ha stimolato e divertito molto i partecipanti. Anche in questo caso i ragazzi tutor ed i loro compagni hanno lavorato nella fase di preparazione per la realizzazione di una fiaba adatta ai bambini con l'aiuto del docente di lettere, mentre con quella di artistica hanno realizzato una raffigurazione su stoffa della storia filo conduttore che ha come protagonista sempre l'aquilone "Aquiloni in girotondo per la pace in tutto il mondo".

### **Presso Nido d'infanzia "Cappuccetto Rosso" – Sezione verde**

#### **Laboratorio sulla carta con i bambini della scuola dell'infanzia.**

Durata dell'osservazione: ore 1,30

Tempo di permanenza dei ragazzi/e al nido: ore 16:30 – 18:15

Situazione osservata:

---

<sup>102</sup> La documentazione riportata in questo capitolo è da parte di educatrici del Nido d'Infanzia Cappuccetto Rosso, dei/le docenti della scuola secondaria di primo grado Ludovico Muratori di Vignola.

<sup>103</sup> Psicologa del Centro clinico per la prima infanzia AUSL di Bologna.

nr. 9 bambini della scuola dell'infanzia

nr. 2 bambini della scuola elementare

nr. 5 ragazzi/e della scuola Media;

nr. 3 ragazzi della scuola Superiore;

nr. 3 docenti della scuola Media, di cui 1 con ruolo attivo (docente di ed. artistica) e 2 osservatori.

nr. 2 educatori osservatori, di cui 1 (Emanuela) che ha partecipato al progetto dello scorso anno e quindi conosce bene i bambini.

nr. 1 educatrice con ruolo attivo nel gruppo che fotografa e riprende con la telecamera;

nr. 1 osservatore esterno.

### **Contesto**

**Sezione verde:** è stato preparato sui tavoli il materiale occorrente per la decorazione del libro con la storia degli aquiloni: pennarelli, matite colorate, colori a cera, forbici, ritagli di diversi tipi di carta di varie tipologie (crespa, velina, lucida, plastificata, sughero) e di cartoncino, cotone idrofilo, colla.

Vicino alla parete dove è appeso il telo con la storia "Aquiloni in girotondo per la pace in tutto il mondo" sono stati disposti tappeti, cuscini ed alcune panche.

### **Laboratorio permanente:**

pareti addobbate con carta di diversi colori (plastificata, crespa, cartoncino, vellutina, sughero, carta alluminio, cartoncino ondulato...);

sono stati inoltre appesi 2 cartelloni con collage di immagini tratte da riviste e quotidiani, uno con immagini legate al mondo dell'infanzia e uno al mondo degli adulti;

dal soffitto cadono diversi tipi di carta crespa di diversi colori;

il pavimento è stato ricoperto (a scacchiera) di carta di diversi colori, scelti in modo da ricordare i colori del pianeta;

nr.2 grandi contenitori a forma di farfalla con carta igienica e carta pasquale;

nr.1 contenitore con rotelle , ad altezza di bambino, contenente carta crespa a lunghe strisce di diversi colori;

nr.1 cesto grande con carta velina adiacente alla lavagna luminosa;

su un mobile un grande ventilatore;

nr.1 cesto contenente 5 stetoscopi professionali;

nr.1 cestino contenente le torce;

nr.1 cestino con forbici, corde e cordoncini per fare i vestiti con la carta crespa;

nr.2 scatoloni di diverse forme ricoperti di carta plastificata.

## **Attività per i ragazzi della scuola Media Muratori, inerenti la realizzazione di fiabe destinate ai bimbi della scuola d'infanzia**

**Materia:** lettere

### **Campi di esperienza di riferimento al nido:**

il gesto, l'immagine e la parola

la società e la natura

### **Obiettivi:**

scrivere delle fiabe utilizzando alcune funzioni di Propp in contesti preferibilmente moderni e con tematiche attuali.

### **Attività:**

agli alunni della 3B viene fatta la proposta indicata nell'obiettivo lasciandoli liberi di aderire o meno in quanto è argomento degli anni precedenti.

Quattro alunni, tre ragazze e un ragazzo si dicono disponibili.

Preparano una prima versione del racconto su floppy disc: l'insegnante dà alcuni suggerimenti in relazione alla trama e alla caratterizzazione dei personaggi senza toccare l'idea di fondo e l'ambientazione.

Gli allievi rivedono la fiaba cambiando via via molti dettagli e parole ritenute troppo "adulte" per un pubblico di pochi anni. L'insegnante condivide le attenzioni.

In due casi l'insegnante modifica e arricchisce l'intreccio, i ragazzi sono d'accordo.

Lettura finale delle storie con videoripresa degli autori.

### **Verifica della docente di Lettere**

di *Grazia*

Questo lavoro si è inserito surrettiziamente nella programmazione come attività facoltativa; questa veste ha dato modo alla spontaneità e all'interesse di manifestarsi, non era un "compito" come tutti gli altri e quindi con valenza punitiva (così vengono visti i compiti dai ragazzi); avrebbe fruttato, forse, dei crediti.

I quattro che hanno aderito sono ragazzi appartenenti a fasce di rendimento molto diverse, li accomuna solo il piacere di scrivere. Nelle varie fasi di scrittura e riscrittura l'interesse è aumentato e la fatica è passata in secondo piano. Gratificati dall'insegnante, hanno discusso e scelto le varianti fino alla stesura finale. La finalità del lavoro li ha motivati a confezionare un racconto "adatto".

Dal punto di vista dell'insegnante il bottino è stato cospicuo: far scrivere con piacere è un obiettivo prezioso, ma raro e sempre più remoto. Spiace che a farlo siano stati solo quattro. In un altro contesto – prima e seconda media ad esempio – la classe avrebbe potuto partecipare al completo fruendo della motivazione finale: fare qualcosa di utile per dei bimbi notoriamente generosi nel gratificare gli autori con tanta attenzione. In questo caso, è vero, mancherebbe il fattore spontaneità, ma

non credo sia alla fine determinante, molte scoperte si fanno per strada com'è stato per i quattro volonterosi.

### **Laboratorio sulla stoffa con i bambini della scuola dell'infanzia.**

Al pomeriggio

Partecipanti: bambini della scuola dell'infanzia e ragazzi delle scuole secondarie divisi in due gruppi che si alterneranno in: costruzione di un domino sensoriale, travestimenti.

Di seguito vengono descritti campi d'esperienza, obiettivi e attività suddivisi a seconda della scuola di appartenenza.

### **Scuola dell'infanzia**

#### **Campi di esperienza di riferimento**

i discorsi e le parole

lo spazio, l'ordine, la misura

le cose, il tempo e la natura

il sé e l'altro.

#### **Obiettivi**

- coglie il senso di resoconti ancorati ad esperienze direttamente vissute;
- guida il comportamento altrui con adeguate informazioni verbali durante un gioco;
- attua una prima descrizione di azioni e successioni temporali;
- raggruppa materiali e oggetti di uso comune in base a uno o due denominatori comuni;
- si avvia all'osservazione, alla scoperta, alla sperimentazione, al confronto;
- riconosce alcune caratteristiche fondamentali degli oggetti e dei materiali, quali colore, forma, dimensione;
- utilizza gli spazi nei modi e nei tempi appropriati;
- accetta che il compagno si inserisca nel suo gioco;
- accetta e partecipa attivamente ai giochi collettivi e organizzati.

#### **Attività stoffa (bambini scuola dell'infanzia e ragazzi)**

“Trasformiamoci”: in una stanza piena di stoffe di vario genere (seta, lino, cotone, lana, velluto, raso”) i bambini imparano a conoscere la consistenza di ogni tessuto e a modificare il proprio aspetto entrando in vari personaggi.

Con forbici, colla e cartoncino costruiamo un “dominio sensoriale”.

## **Scuole secondarie**

### **Campi di esperienza:**

socializzazione;

educazione linguistica e geografica;

comunicazione tramite diversi tipi di linguaggio.

### **Obiettivi :**

- conoscenza di alcuni aspetti di altre culture;
- apprendimento della lingua italiana a livello soprattutto comunicativo;
- affinamento della manualità;
- drammatizzazione;
- coinvolgimento dei genitori, attribuendo importanza ai loro apporto.

### **Attività:**

- ricerca del materiale (stoffe, abiti e accessori dei diversi Paesi) ;
- costruzione di un tappeto e di un domino sensoriale.

## **Presso Nido d'infanzia "Cappuccetto Rosso" – Sezione verde**

### **Laboratorio sulla stoffa (travestimenti e domino sensoriale)**

Durata dell'osservazione: ore 1,30

Tempo di permanenza dei ragazzi/e al nido: ore 16:30 – 18:20

Situazione osservata:

nr. 11 bambini della scuola dell'infanzia, di età compresa tra i 3 e i 5 anni;

nr. 3 bambini delle scuole elementari, dai 6 ai 9 anni;

nr. 9 ragazzi/e della scuola Media;

nr. 3 ragazzi/e della scuola Superiore;

nr. 2 docenti della scuola Media e nr. 1 docente delle Superiori osservatori;

nr. 1 docente della scuola Media con ruolo attivo nel laboratorio sulla costruzione del domino sensoriale;

nr. 2 educatori osservatori, di cui 1 (Emanuela) che ha partecipato al progetto dello scorso anno e quindi conosce i bambini;

nr. 1 educatrice con ruolo attivo nel gruppo e che fotografa e riprende con la telecamera;

nr. 1 pedagoga;

nr. 1 osservatore esterno.

### **Contesto**

All'interno della sezione verde è stato preparato, su diversi tavoli, il materiale occorrente per la costruzione del domino sensoriale (colla, cartoncino, pennelli, forbici, ritagli di stoffa e di carta).

Nell'angolo della libreria sono stati disposti tappeti e cuscini e appesa ad una parete la storia "Aquiloni in girotondo per la pace in tutto il mondo", raffigurata su un telo di stoffa con ritagli pure di stoffa.

Nel "laboratorio delle fate": quattro grossi contenitori a forma di farfalla con diversi tipi di stoffa, un cesto con stoffe trasparenti vicino alla lavagna luminosa situata a terra, torce elettriche.

Alla parete dietro è appeso un collage realizzato con stoffe provenienti da: Turchia, Cina, Ghana, Zanzibar, Sri Lanka.

Grande specchio triangolare con due confezioni di trucchi poste lì vicino e a misura di bambino.

Due semilune a guardaroba, con specchio centrale, dove sono appesi abiti, cappelli e borse, oltre a monili, provenienti da diversi Paesi, raccolti da genitori, insegnanti ed educatori.

### **Relazione su Laboratorio della stoffa**

Vignola, mese di novembre

Osservazione dell'incontro tra ragazzi delle scuole medie e superiori e bambini della scuola dell'infanzia nel corso di un laboratorio della stoffa.

Durata dell'incontro: 2 ore circa

Sede dell'incontro: asilo nido "Cappuccetto Rosso"

Numero di bambini coinvolti nell'interazione: 11 (8 femmine e 3 maschi; tutti i bambini hanno partecipato l'anno scorso a questo stesso progetto)

Età dei bambini: 3 anni

Numero dei ragazzi coinvolti nell'interazione: 12 (8 femmine e 4 maschi); tre dei ragazzi presenti hanno partecipato l'anno scorso a questo progetto; uno dei ragazzi è in Italia da soli tre mesi

Età dei ragazzi: 13-19 anni

Nazionalità dei ragazzi: italiana, albanese, cinese, marocchina, moldava

### **Osservazione**

di *Samanta*

Nell'attesa che arrivino tutti i bambini, i ragazzi e i bambini già presenti sono seduti in cerchio nell'atrio. Una educatrice del nido (Antonella) spiega ai bambini i nomi di tutti i ragazzi, indicandoli di volta in volta. Nel frattempo arrivano altri bambini accompagnati dai rispettivi mamma o papà; le educatrici accolgono i bambini coi loro genitori e introducono i bambini appena arrivati nel gruppo, che si mostrano subito a loro agio: salutano festosamente le educatrici del nido che conoscono già per il fatto di aver frequentato il nido l'anno precedente, si guardano intorno entusiasti e osservano con stupore la presenza dei ragazzi più grandi. L'educatrice Antonella propone ai bambini e ai ragazzi di cantare insieme una canzone: mentre i bambini cantano e mimano le canzoni, i ragazzi li osservano divertiti. La canzone diverte molto sia i bambini che i ragazzi e l'educatrice propone di cantarne altre due. Al termine delle canzoni l'educatrice spiega ai bambini che i ragazzi hanno una "bellissima

storia da raccontare” e che la storia è stata inventata da una delle ragazze presenti oggi. Detto ciò l’educatrice invita i bambini e i ragazzi ad andare nell’aula (la stessa in cui più tardi si terrà l’attività di collage per la costruzione del domino sensoriale): i bambini e i ragazzi si siedono a terra in cerchio; una insegnante (di educazione artistica) spiega che i ragazzi delle medie stanno preparando un libro sulla storia che oggi verrà letta. I ragazzi cominciano a leggere la storia in oggetto, ciascuno un pezzettino; i bambini ascoltano in silenzio la storia, ma quando l’educatrice comincia a fare alcune videoriprese e fotografie, alcuni bambini vengono attratti dalla videocamera e dalla macchina fotografica. I ragazzi partecipano spontaneamente alla lettura della storia e tutti i bambini rimangono in silenzio fino al termine della stessa. Una insegnante chiede quindi ai ragazzi di leggere la medesima storia in inglese: se ne occupa un ragazzo (La.); mentre il ragazzo legge la storia in inglese, alcuni bambini si distraggono: due bambini parlano tra loro, una bambina saluta un ragazzo, un’altra bambina guarda a lungo la ragazza che le sta di fronte. Terminata la lettura un’insegnante chiede ai ragazzi di tradurre nella loro lingua madre la parola “aquilone” (parola chiave della storia): intervengono una ragazza moldava, una ragazza albanese, una ragazza filippina e un ragazzo marocchino; dopo averli ringraziati del contributo, l’insegnante e l’educatrice propongono ai ragazzi di dividersi in due gruppi per procedere nelle attività della giornata: i ragazzi, chiamati uno alla volta, scelgono il gruppo a cui preferiscono partecipare e l’educatrice propone il bambino del quale ciascun ragazzo potrà occuparsi. L’educatrice spiega che uno dei due gruppi (il gruppo A) si occuperà prima del domino sensoriale (attività di collage di cartoncini colorati) e solo in un secondo momento potrà dedicarsi all’attività di laboratorio della stoffa (utilizzando abiti folcloristici e trucchi); nel frattempo l’altro gruppo, il B, si dedicherà prima al laboratorio della stoffa, poi alla costruzione del domino sensoriale.

## **Gruppo A**

### **Domino sensoriale**

Materiale a disposizione: fogli colorati, cartoncini, forbici, colla, pennelli.

Durata dell’osservazione: mezzora circa.

### **Osservazione**

di *Samanta*

I ragazzi si siedono al tavolo, ciascuno con a fianco un bambino; l’educatrice mostra in cosa consiste l’attività del domino sensoriale: i ragazzi e i bambini insieme dovranno ritagliare i fogli colorati e incollarli su cartoncini rigidi. Mentre tutti i ragazzi e i bambini si accingono a iniziare l’attività di collage, un solo bambino, Da., rimane in giro per la stanza: sale sul tappeto morbido, si infila nel tunnel di gomma, gioca con i piattini. Una bambina (Ga.) è seduta come gli altri suoi compagni al tavolo ma non osserva l’attività di collage e piange; una educatrice, seduta al suo fianco, cerca di consolarla mostrandole il materiale utilizzato per il collage ma la bambina continua a piangere. Poco dopo la stessa educatrice cerca di coinvolgere il bambino (Da.) che è rimasto a giocare da solo nella stanza: lo invita ad avvicinarsi al tavolo insieme agli altri bambini e ragazzi, ma anche quando gli procura una sedia il bambino rifiuta di interagire sia con lei che con gli altri, facendo un cenno esplicito di rifiuto

con la testa e tornando immediatamente a giocare da solo. Al tavolo i ragazzi sono tutti impegnati nel lavoro di collage: al fianco di ciascuna ragazza è seduto un bambino, mentre al fianco dei due ragazzi maschi del gruppo non è seduto alcun bambino; mentre tutti i ragazzi sono impegnati a ritagliare e incollare quadrati di carta colorata su cartoncini rigidi (il domino sensoriale), i bambini osservano attenti. Un solo bambino (Da.) continua a giocare da solo in stanza, mi passa affianco, mi sorride e, senza che io gli chieda niente, mi fa cenno di “no” con la testa. Una bambina (Ga.) smette di piangere e con l’aiuto dell’educatrice del nido seduta al suo fianco comincia a incollare i cartoncini colorati; un altro bambino (Ge.) scherza e ride con la ragazza che in quel momento si sta occupando di lui e l’educatrice, rivolgendosi alla ragazza, osserva: “Gli piaci proprio!”; dopo un momento di gioco il bambino ricomincia ad osservare come la ragazza incolla i cartoncini colorati su rettangoli di cartone. I due ragazzi del gruppo (La. e Ra.) partecipano all’attività di collage ma al loro fianco non è seduto alcun bambino. Un bambino (Ge.) ricomincia a giocare con la ragazza che si sta occupando di lui: giocano a “spadaccino” utilizzando ciascuno un pezzetto di cartoncino come spada. Un’altra ragazza (A.) dopo aver mostrato al bambino che le sta accanto come incollare un cartoncino all’altro, lo invita a farlo da solo: gli solleva le maniche per evitare che si sporchino di colla e lo tiene come abbracciato da dietro; dopo aver incollato i cartoncini tra loro, il bambino cerca di ritagliare i bordi di uno dei due cartoncini: non riuscendoci, la ragazza gli mostra come fare. Un’altra ragazza (Ch.) e una bambina (Fo.) tagliano insieme un cartoncino: la bambina tiene stretto il cartoncino mentre la ragazza ne ritaglia i bordi. Entrano in stanza due ragazzi che indossano un abito folkloristico, i due ragazzi hanno partecipato finora all’attività dei travestimenti: i ragazzi presenti in stanza ridono e i bambini li osservano stupiti. Approfittando dell’“irruzione” in stanza e dell’interruzione dell’attività di collage, l’educatrice propone ai bambini e ai ragazzi di cambiare attività e di spostarsi in un’altra stanza dove potranno indossare abiti e truccarsi.

### **Laboratorio della stoffa (gioco dei travestimenti e trucchi)**

Materiale a disposizione: abiti folkloristici, accessori vari (collane, bracciali, veli, turbanti, etc), trucchi.

Durata dell’osservazione: mezzora circa

### **Osservazione**

di *Roberto*

Ciascun membro del gruppo, giunto nell’altra stanza, sceglie di dirigersi verso l’angolo dei travestimenti, verso la parete attrezzata di specchi o, ancora, verso l’angolo dei trucchi: due ragazze si offrono di truccare una bambina; un ragazzo (La.) indossa un abito e l’educatrice Antonella apprezza esplicitamente il suo travestimento: il ragazzo, che nell’attività precedente era rimasto un po’ in disparte, sembra “prendere coraggio” e in tal senso si avvicina ad un bambino, gli si inginocchia affianco e gli propone un abito con cui vestirsi; il bambino rifiuta la sua proposta e l’educatrice, riferendosi al ragazzo, spiega che “il bambino è timido”; il ragazzo si rivolge allora ad un’altra bambina: le mostra un abito da indossare ma anche questa rifiuta; il ragazzo si rivolge quindi ad un terzo

bambino per invitarlo a travestirsi, ma ancora una volta la sua proposta viene rifiutata. Visibilmente dispiaciuto, il ragazzo si alza in piedi e l'educatrice, che ha osservato i numerosi tentativi del ragazzo di coinvolgere alcuni bambini nel gioco del travestimento, commenta ad alta voce: "Lasley è senza un bambino!"; il ragazzo sorride, poi osserva divertito il travestimento di un'altra educatrice. Un'altra ragazza (A.) segue il bambino di cui si sta occupando nell'intera attività di travestimento: lo aiuta a indossare un abito bianco a pois rossi, gli sistema un piccolo turbante sulla testa e infine lo trucca. Un altro ragazzo (Ra.) propone ad un bambino di indossare un abito giallo: il bambino accetta la proposta, sorride e il ragazzo si mostra soddisfatto. Poco dopo i due ragazzi del gruppo (Ra. e La.) si avvicinano al guardaroba e per indossare un abito. Quasi tutti i ragazzi sono travestiti, ad esclusione di due ragazze (Do. - la ragazza moldava- e Se.). Una bambina (Ga.), che nel corso dell'attività precedente aveva pianto a lungo, ora si mostra divertita: seppure non abbia accettato di travestirsi, tuttavia è attratta dal gioco di luce di una torcia che lei stessa punta al muro; le si avvicinano altri due bambini, che insieme a lei osservano come, avvicinando e allontanando la torcia dal muro, il cono di luce proiettato sulla parete si modifichi. Nel frattempo i due ragazzi del gruppo sono rimasti vicino al guardaroba: Ra. si è tolto l'abito mentre l'altro lo ha tenuto indosso; quest'ultimo (La.) sembra impacciato: non interagisce con i bambini né con i suoi compagni, ma solo con Ra. e con una insegnante. Una bambina (Ga.) si è fatta dipingere sulla mano un cuore; Ra. fa indossare ad una bambina un cappello, mentre La. lo osserva, pur rimanendo in disparte, in piedi e con le mani ai fianchi. Nel frattempo un'altra ragazza Se. interagisce costantemente con la bambina di cui oggi si occupa: l'ha aiutata ad indossare una gonna lunga di velo rosso, una collana e una braccialetto; la bambina si mostra molto entusiasta e chiede alla ragazza di guardarla e di apprezzare i "suoi gioielli". In generale, tutte le ragazze e le bambine sono attratte sia dai travestimenti che dai trucchi, mentre i due ragazzi del gruppo rimangono vicini al guardaroba, parlano tra loro, scelgono qualche nuovo abito da indossare e poi si specchiano alla finestra. Tre bambini maschi, che anche nel corso dell'attività del domino sensoriale si erano mostrati particolarmente dinamici ed erano rimasti più degli altri loro compagni in giro per la stanza, si divertono ed esplorano la stanza e i giochi in essa presenti: saltano sui cuscini, passano attraverso la "casa di specchi", si rincorrono per la stanza. Una ragazza (Se.), impegnata a truccare e vestire una bambina, commenta: "Mi sa che mi sto divertendo più io dei bimbi!". Tre bambine, tra cui Fo., sono attratte dall'"angolo dei trucchi": tre ragazze si offrono di truccare mani e guance delle bambine e dedicano a questa attività molto tempo e molta cura ai particolari. Dall'altra parte della stanza un ragazzo Ra. procede nel gioco dei travestimenti, mentre La. osserva ciò che i compagni fanno, senza tuttavia interagire con nessuno. A differenza delle bambine, che si divertono usando trucchi, vestiti e "gioielli", i bambini (Da., Dan. e Ge.) giocano con le torce, si rincorrono e si nascondono all'interno della "casa di specchi", saltano sui cuscini. Quasi tutte le ragazze, tra cui Se., A. e Do.) sono impegnate a truccare le bambine: ad un certo punto due bambini, notando la mano dipinta di una loro compagna, si avvicinano ad una delle ragazze impegnate nel trucco; l'educatrice, Antonella, chiede ai due bambini se vogliono farsi dipingere la mano: inizialmente uno dei due (Da.) rifiuta, poi si convince e si lascia dipingere sulla mano una macchinina da un ragazzo (Ra.); nel frattempo l'altro bambino (Da.), che si è avvicinato ai

trucchi, osserva Ra. impegnato a dipingere: a tal proposito l'educatrice propone a Ra. di dipingere anche sulla mano dell'altro bambino.

### **Riflessioni personali**

di *Emanuela, Ottaviana, Antonella.*

“Ciò che mi ha colpito maggiormente è stata la reazione dei ragazzi di fronte ai bambini: l'entusiasmo, lo stupore e la curiosità che i bambini hanno mostrato in questo incontro ha toccato nel profondo i ragazzi che, conquistati dall'energia della situazione, si sono presi cura dei bambini, li hanno aiutati nella realizzazione del domino e nei travestimenti, continuando ed arricchendo con un tassello in più il percorso già intrapreso, basato sull'idea che il rispetto reciproco, l'accettazione del diverso e la tolleranza possano diventare principi condivisi già a partire dalla prima infanzia.”

“Subito sono rimasta perplessa vedendo che l'angolo dei travestimenti non attirava nessuno: le bambine e le ragazze delle Medie erano attratte dai trucchi e sembrava che non esistesse altro. Tra maschi e femmine c'è stata una netta differenza di interessi.

Soltanto nel secondo gruppo, dove erano presenti ragazzi/e delle Superiori il laboratorio è stato utilizzato in modo più completo dai ragazzi stessi, che hanno dimostrato piacere nel travestirsi e nel creare abiti con le stoffe a disposizione per sé e per i bambini.

Ho notato che La. per parecchio tempo ha indossato soltanto un gilet pakistano che per colore e tipo di tessuto ricorda molto abiti ghanesi, e soltanto alla fine ha mostrato interesse per altri abiti, dandosi di fare per indossare nel modo giusto un abito marocchino.

Al contrario Fr. ha indossato da subito di tutto, a strati, e non ha più cambiato abbigliamento, recandosi di continuo fuori dalla stanza, insieme a Lu., sempre con lo stesso abito tunisino, per farsi vedere.

Mi ha un po' stupito anche che La. alla fine, quando i bambini stavano ormai andando via, si sia seduto insieme a Fe. e Mar. a “truccarsi” le mani, con evidente soddisfazione.”

“Ciò che mi ha fatto più piacere è stato vedere che i genitori si erano organizzati in modo tale da accompagnare anche i bambini che altrimenti non avrebbero potuto partecipare per problemi di orario.

Erano presenti anche tutti i bambini di origine albanese e mi ha favorevolmente sorpreso che una mamma, con la quale l'anno scorso la comunicazione è risultata a volte scarsamente efficace, abbia dimostrato interesse e coinvolgimento.

Con altri genitori di bambini immigrati o italiani con situazioni familiari disagiate (a livello economico o culturale) ho rilevato che a volte la comunicazione nido-famiglia può risultare difficoltosa. Ciò può derivare da una componente ansiosa maggiore rispetto agli altri: la preoccupazione evidente è di accelerare i tempi affinché i loro figli si inseriscano velocemente – e non sempre per problemi lavorativi – e siano presto uguali agli altri, uguali per non sentirsi inferiori.”

### **Riflessioni sul laboratorio della stoffa**

di Antonella, Ottaviana, Samanta.

### **Obiettivi da considerare:**

ruolo dell'educatrice del nido

ricostruzione e consolidamento del rapporto di fiducia bambino-ragazzo

acquisizione di nuove competenze da parte dei bambini in termini interculturali

interazione bambino-ragazzo nel gioco

iniziativa di gioco

tipo di gioco

durata dell'interazione

sensibilità ed attenzione dei ragazzi nei confronti degli interessi dei bambini

capacità dei ragazzi di mettere in atto strategie al fine di attirare l'attenzione del bambino o di consolarlo in situazioni quali agitazione, rabbia, pianto

capacità dei bambini di sviluppare una "competenza sociale" (prestare attenzione all'altro, rispettare il proprio turno, ...)

Dalle osservazioni effettuate riteniamo raggiunti gli obiettivi sopra indicati; proponiamo qui di seguito alcune riflessioni e alcuni frammenti delle osservazioni effettuate nel laboratorio della stoffa.

**Ruolo dell'educatrice:** sulla base dell'interesse suscitato dai progetti interculturali dell'anno educativo-scolastico 2005-2006 ("Un viaggio intorno al mondo" e "Il viaggio intorno al mondo continua qui grazie a ragazzi/e di tutto il mondo"), l'educatrice ha reso possibile una continuità didattica promuovendo il progetto attuale ("Ancora in viaggio attraverso le emozioni di bambini e ragazzi del mondo") con il coinvolgimento degli stessi bambini. A questo proposito l'impegno dell'educatrice è stato anche quello di mantenere vivo l'interesse dei genitori affinché accompagnassero i loro bambini in questo percorso.

**Ricostruzione e consolidamento del rapporto di fiducia bambino-ragazzo:** l'educatrice ritiene che la continuità del progetto attuale abbia permesso ai bambini di affrontare con più serenità l'inserimento nella scuola dell'infanzia grazie al mantenimento di un rapporto di fiducia con le precedenti figure di riferimento (educatrici e ragazzi). Riproporre poi esperienze già vissute, arricchite di nuovi contenuti, ha rafforzato nei bambini la fiducia in se stessi e nei ragazzi che li accompagnavano e ha valorizzato le precedenti acquisizioni.

**Acquisizione di nuove competenze da parte dei bambini in termini interculturali:** i bambini hanno mostrato di riconoscere la provenienza di alcuni ragazzi da Paesi diversi dall'Italia, con particolare attenzione nei confronti di alcuni "tratti culturali", quali il colore della pelle o le trecchine. Inoltre i bambini hanno ascoltato con interesse la lettura della storia sugli aquiloni in inglese (filo conduttore del progetto) e riprodotto alcune parole chiave ("aquilone", "pace" "bambini").

**Interazione ragazzi-bambini nel gioco:** nell'approccio con i bambini i ragazzi maschi si sono dimostrati più a disagio rispetto alle compagne; i bambini, al contrario, sono stati molto disinvolti.

È emerso chiaramente che nei bambini di questa età si distinguono atteggiamenti ed interessi considerati “maschili” o “femminili”; ad esempio alcune bambine, La., Gl., Gi., Ga. e Ila. sono rimaste principalmente attratte dai trucchi, aiutate dalle ragazze (Arj. e Xi.), mentre Da. e Dav. si avvicinano ai trucchi solo al termine del laboratorio, grazie all'intervento di Ra. che si offre di dipingere sulla loro mano una macchinina.

**Capacità dei ragazzi di mettere in atto strategie al fine di attirare l'attenzione dei bambini:**

i ragazzi propongono stimoli adeguati al fine di coinvolgere i bambini in attività che, diversamente, non avrebbero fatto. Nello specifico, Ra. riesce ad avvicinare anche i maschi ai trucchi, proponendo di farlo con un contenuto per loro più accattivante.

**Capacità dei bambini di sviluppare una “competenza sociale”:** i bambini hanno sviluppato una buona “competenza sociale” ed una sensibilità nei confronti dei ragazzi; in un solo episodio alcuni bambini hanno rifiutato di giocare con un ragazzo che aveva tentato in più modi di coinvolgerli nel gioco dei travestimenti.

**Incontro laboratorio di narrazione**

**Incontri con i ragazzi delle medie sul tema “Il gemello”**

condotto da *Mariarita*

Scuola Media “L. A. Muratori”

Salone-mensa

Durata dell'incontro: dalle 15:00 alle 17:00

Situazione osservata:

nr. 9 alunni della scuola Media

nr. 2 docenti della scuola Media, dei quali 1 con il compito di condurre l'attività e l'altro con un ruolo attivo nella narrazione

nr. 1 docente della scuola Superiore come osservatore

nr. 1 educatrice del nido con il compito di documentare con macchina fotografica, telecamera e registratore.

**Contesto:** salone-mensa e giardino circostante la scuola

**Tema affrontato:** “il gemello”.

L'input fornito si ricollega all'esperienza che i ragazzi/e hanno fatto con i bambini/e della scuola dell'infanzia durante il laboratorio sulla stoffa (travestimenti, domino sensoriale)

**Consegna preliminare data ai ragazzi/e:** nessuna

**Obiettivi:**

- Favorire l'espressione di sé
- Stimolare la curiosità verso le storie degli altri

- Valorizzare ogni individuo e le caratteristiche che lo differenziano
- Migliorare i rapporti interpersonali all'interno del gruppo
- Favorire l'inserimento di ragazzi italiani e stranieri
- Consolidare un clima di attenzione e di rispetto dell'altro per una convivenza democratica.

**Obiettivo specifico dell'intervento:**

tramite la proiezione sull'altro (il gemello) esternare i propri desideri e le proprie aspettative o aspetti rilevanti della propria personalità.

**Descrizione dell'attività svolta:**

all'inizio è stata proposta un'attività di movimento libero, con sottofondo musicale, per prendere confidenza con l'ambiente e, successivamente, a coppie, formate per vicinanza, i ragazzi hanno continuato l'attività mantenendo il contatto visivo. In seguito è stato chiesto loro, mantenendo le stesse coppie, di tracciare su un foglio grande, posto sul pavimento, la sagoma del proprio compagno.

Poi i ragazzi hanno appeso le sagome su dei pannelli.

Seduti in cerchio il conduttore ha comunicato il tema dell'incontro e ha lasciato ai ragazzi 15 minuti di tempo per poter riflettere sulla storia da narrare. I ragazzi liberamente potevano spostarsi nel giardino circostante la scuola.

Di nuovo seduti in cerchio è iniziata la narrazione e questa volta il rituale seguito per raccontare consisteva nel prendere dal centro del cerchio il bastone della pioggia e al termine della storia farlo suonare.

**I ragazzi raccontano...**

"Il mio gemello è una ballerina; è nata in Italia e vive in Spagna, ama la danza e la musica, le piace la danza spagnola, le piace essere libera, studiare. Secondo me ha più o meno la mia età."

"Il mio gemello vive in America; ama leggere, scrivere e soprattutto la matematica. In questo momento è a scuola e si diverte al pomeriggio con gli amici."

"Il mio gemello è anziano, gli piace scienze, perché lui è uno scienziato. Abita a Springfield e lì ha un laboratorio segreto e fa esperimenti. È alto, capelli ricci bianchi e ha gli occhi azzurri."

"Il mio gemello abita in Arabia Saudita, è alto, aiuta i bambini a leggere il Corano e si diverte a fare il cavaliere con la spada per combattere i nemici."

"La mia gemella è cinese, più piccola di me, ha 13 anni, i capelli corti e neri e non le piace parlare."

"Secondo me il mio gemello è Dio, che sta in Cielo, che suo figlio è Gesù, che è molto dolce e simpatico."

"In questo momento il mio gemello è a Modena a lavorare. È sulla quarantina; è nata a Zocca, ma vive ormai da 18 anni a Vignola. Il mio gemello è una femmina. Nella vita di tutti i giorni è proprio vicino a me, mi sta vicina nei momenti difficili e mi fa ridere, si prende cura di me, è una persona a me molto cara, si chiama Dilva ed è la mia mamma."

“Il mio gemello si chiama Mattia; è più grande di me, ha 30 anni, è nato in Italia, ma adesso vive a Hollywood. A Hollywood fa il regista di film, ha i capelli biondi con gli occhi azzurri, poi tra qualche mese si diplomerà commercialista.”

“Il mio gemello è in qualunque posto del mondo e riesce a fare tutto quello che vuole fare, riesce a cantare, gli piace cantare, è un cantante, riesce a danzare, riesce a essere un uomo scientifico, una donna scientifica. Mi è piaciuto fin da piccola. Ha tantissimi amici e riesce a non litigare con nessuno.”

### **Anche gli adulti raccontano...**

“La mia gemella non poteva che vivere in Africa; è un Paese che io amo, a cui penso tanto. La mia gemella è una donna, una donna di casa, vive in Etiopia, in questo altopiano, in un piccolo villaggio ed è una donna di poche parole. Fa tante cose, però: , prepara il mangiare per gli uomini quando tornano dal lavoro, al pomeriggio guarda i bambini che giocano davanti alla sua capanna, magari consola qualche bambino se si è fatto male o ha litigato con gli amici oppure li prende con sé e fa vedere loro come si fa il pane e come si cuoce sulle pietre, oppure insegna quali erbe raccogliere, oppure racconta...racconta del suo popolo, della sua vita. La mia gemella ha degli occhi scuri e intensi, molto profondi, il viso è segnato, segnato da tante rughe, sembra quasi la corteccia di un albero, però è una donna forte . È vestita con abiti colorati e questo velo che le copre la testa. Chissà se un giorno la incontrerò, questa donna a cui sono così legata?”

“Il mio gemello è un ragazzo che gira per il mondo. Perché il mio gemello è un ragazzo che gira per il mondo? Perché sarebbe un mio desiderio poterlo fare, conoscere nuovi Paesi, nuove terre, ma per tante ragioni non posso mai farlo. E quindi in questo mio gemello io ho trasportato questa mia aspirazione. È un ragazzo, perciò è libero e può veramente fare quello che io non posso fare. Non so dove abita, perché poi correttamente devo dire che la sua casa è il mondo. È continuamente in giro, conosce nuovi posti, nuove terre, nuove persone. Quando io leggo qualcosa su posti nuovi che non conosco, oppure vedo qualche programma per televisione che illustra nuove mete, cose del genere, mi sembra di sentire questo mio gemello che mi racconta e che quasi mi presenta questi luoghi che per me sono sconosciuti e invece per lui sono noti. Quindi mi serve perché mi fa da tramite tra me e questi nuovi Paesi che io non riuscirò mai a vedere. Quindi attraverso questa figura io sono comunque messa al corrente di quello che succede e di come sono queste mete lontane.”

### **Riflessioni del docente coordinatore**

di *Mariarita*

“I ragazzi hanno dimostrato maggiore disinvoltura e tranquillità fin dall’inizio. Ho percepito l’amalgamarsi del gruppo, il fatto che si stavano divertendo e che erano più consapevoli del senso dell’attività che veniva loro proposta. L’ambiente esterno, anche se più accogliente rispetto al salone, non ha favorito la riflessione perché piuttosto rumoroso e dispersivo.

Nonostante avessi qualche perplessità sulla comprensione del tema proposto, ho potuto notare con piacere che tutti hanno narrato.”

### **Riflessioni del docente che ha partecipato alla narrazione**

di *Carla*

“Mi sembra che sia andato molto bene; i ragazzi hanno partecipato e hanno capito anche se il tema non era facile. Solo A. non ha capito che cosa si intendeva per gemello.”

### **Riflessioni dell'educatrice con il ruolo di documentare l'esperienza**

di *Antonella*

“Ho notato che il gruppo era a proprio agio, probabilmente anche perché i ragazzi/e non dovevano parlare in prima persona. Nessuno, poi, ha dimostrato imbarazzo a sdraiarsi per terra e lasciare tracciare la sagoma dai compagni o dalle insegnanti.

Inoltre sembravano molto meno intimoriti da registratore, telecamera e macchina fotografica, utilizzati da persone che ormai fanno parte del gruppo.

Soltanto un ragazzo, puntualmente, in tutti gli incontri, anche al nido, chiede insistentemente di non essere ripreso; nonostante le mie altrettanto ripetute rassicurazioni al riguardo, sembra che questo sia il problema per lui più assillante.”

### **Riflessioni di gruppo**

di *Antonella, Carla, Mariarita, Ottaviana*

Tutte abbiamo notato la maggior disinvoltura e il senso del “gruppo” che si sta formando: i ragazzi si aiutano a vicenda e anche i più timidi e riservati prendono l'iniziativa (come A. che si è offerta di andare a scrivere sulle sagome, pur sapendo che avrebbe fatto degli errori).

Fr. ha portato le patatine da condividere con il gruppo alla fine dell'attività.

Alcuni ragazzi (Arj. in particolare) hanno parlato con un tono di voce talmente basso da rendere difficile la comprensione da parte degli altri.

Tutti hanno prestato molta attenzione ai racconti.

Il movimento e il gioco (come tracciare le sagome) è liberatorio ed aggregante.

Infine non avere chiesto ai ragazzi di cantare, ma avere usato lo strumento è servito a non creare imbarazzo in nessuno.

### **Relazione sul Laboratorio sulla carta**

Vignola, ... marzo

Soggetti coinvolti nell'interazione: 8 ragazzi delle medie e 9 bambini della scuola dell'infanzia di Vignola

Durata dell'incontro: 1 ora e 30 minuti circa

Sede dell'incontro: asilo nido “Cappuccetto Rosso” di Vignola

### **Osservazione dell'attività di travestimento**

di *Samanta*

L'educatrice distribuisce a ciascun bambino un fascicolo della storia degli aquiloni che i ragazzi leggono a turno; i bambini seguono la lettura della storia sfogliando mano a mano le pagine del libricino; alcuni bambini commentano le immagini stampate. Mentre i ragazzi leggono, i bambini rimangono in silenzio. Al termine della lettura l'intero gruppo si sposta nel laboratorio della carta: nella stanza ci sono alcuni contenitori con diversi fogli di carta (carta di uova di Pasqua, carta crespata, carta igienica, coriandoli, etc); nelle attività con i bambini le ragazze si dimostrano più disinvoltate dei compagni: ogni ragazza gioca con un bambino, travestendolo con fogli di carta colorata o divertendosi insieme nel lancio della carta (coriandoli e carta delle uova di Pasqua); alcune ragazze seguono i bambini nei loro spostamenti e li accompagnano nei giochi scelti da loro, in altri casi sono le ragazze a proporre ai bambini nuove attività da fare insieme; i ragazzi si mostrano più impacciati e chiedono alle insegnanti: "Cosa dobbiamo fare?", ma, anche quando viene suggerito loro di "travestire i bambini" utilizzando carta crespata, rimangono in disparte. Ra. e Lu. si divertono a "vestire di carta" il loro compagno: attorcigliano carta igienica attorno alla sua testa, poi proseguono per tutto il suo corpo, fino a "mummificarlo"! Nel frattempo i bambini giocano volentieri con le ragazze: si lasciano prendere per mano, in braccio, travestire. Arj. fa indossare una "camicia di carta crespata" alla bambina di cui si occupa, ma la bambina la rifiuta; Arj. prova a convincerla "di quanto le stia bene", ma la bambina insiste per volersela togliere e la ragazza la aiuta a svestirsi. Az. mostra alla bambina con cui sta giocando un foglio di carta crespata e le domanda se ne conosce i colori, quindi le suggerisce: "Sono i colori dell'arcobaleno!". Subito dopo Az. e la bambina si spostano verso il centro della stanza, attratti dal gioco di sollevare la carta che gli altri bambini stanno svolgendo da diverso tempo; la maggior parte dei bambini e delle ragazze si divertono a sollevare la carta delle uova di Pasqua per circa 10 minuti; le ragazze assecondano i bambini in questo gioco dinamico, mentre i 3 ragazzi presenti in stanza continuano l'attività del travestimento del compagno, il cui corpo viene interamente avvolto di carta igienica. Poco prima di uscire dal laboratorio della carta, l'educatrice (Antonella) richiama l'attenzione di alcuni bambini sul ragazzo "travestito da mummia": i bambini osservano stupiti poi, quando Antonella mostra loro gli occhi nascosti dietro alla carta, i bambini ridono.

### **Osservazione dell'attività di pittura**

di *Samanta*

Tutti i bambini e 7 dei 9 ragazzi presenti sono seduti al tavolo per disegnare; oltre ai pennarelli hanno a disposizione diversi materiali quali forbici, colla, batuffoli di cotone, cartoncini colorati ed altro ancora. Due dei 9 ragazzi, dietro indicazione dell'insegnante di educazione artistica, si sono seduti in un tavolino a parte per realizzare l'aquilone: l'insegnante mostra loro il telaio dell'aquilone su cui loro dovranno applicare fogli di carta velina di colore diverso; i ragazzi sono molto entusiasti di poter svolgere questa attività. Nel frattempo le bambine, aiutate dalle ragazze, colorano e incollano cartoncini colorati su fogli di carta bianca. Al contrario un bambino, Th., rifiuta insistentemente l'intervento di Ra., nonostante il ragazzo spieghi al bambino di volergli solo mostrare quali colori è meglio utilizzare; dopo qualche tentativo di farsi accettare dal bambino, Ra. e Th. cominciano a disegnare insieme: Ra. mostra al bambino "il filo dell'aquilone" e altri particolari del disegno e Th.,

non da meno, chiede a Ra. “Sai cos’è questo?”, cercando poi di fornire la sua spiegazione dei fatti. Un altro bambino racconta alla ragazza seduta al suo fianco dove si trova la sua scuola. Ra. mostra a Th. i colori a cera: ne prendono uno ciascuno e Th. osserva che “sono uguali!”, poi però dice al ragazzo di voler disegnare da solo; Ra. lascia che il bambino disegni da solo ma rimane al suo fianco e commenta le figure: così facendo Ra. si “riconquista” la possibilità di disegnare insieme a Th.. Le ragazze, impegnate a disegnare con le bambine di cui finora si sono occupate, mostrano atteggiamenti diversi: Az., per esempio, disegna in silenzio insieme alla bambina di cui si occupa, mentre Arj. spiega e mostra alla bambina seduta al suo fianco come ritagliare e incollare, per poi farlo insieme. Un’altra ragazza, Br., si occupa contemporaneamente di due bambini e mostra loro i colori, la colla, come ritagliare e incollare, i batuffoli di cotone. Ra. parla molto con Th., il quale alterna fasi di “contestazione” a fasi di “accoglienza” del ragazzo: Ra. si offre per disegnargli una nuvola, una luna, il mare, ma Th. rifiuta: non appena Ra. gli propone il disegno della “macchinina” e della “moto”, Th. risponde con un “Sì!”; Ra. sceglie il colore con cui disegnare ma Th. glielo contesta e allora, insieme, raggiungono un accordo sul colore. Dopo aver terminato il disegno della macchinina per Th., Ra. propone di fare un nuovo disegno ad un altro bambino seduto al suo fianco, Ge.: mentre Ra. disegna, Ge. mostra grande interesse e perfino Th., che fino a quel momento si era mostrato a tratti indispettito per la presenza del ragazzo, si spinge in avanti, quasi come a volersi inserire tra Ra. e l’altro bambino. Una ragazza mostra ad un bambino le punte della stella, poi gli propone di contarle insieme, quindi, per concludere, torna a sottolineare: “Le stelle hanno 5 punte!”. Th. disegna una “macchina grande” e spiega che si tratta di una “Fofford Station... ..!” di colore “grigio”. Poco dopo Ra. disegna per Th. e Ge. un personaggio dei cartoni animati a loro molto noto e i bambini ne rimangono attratti; Ra. domanda a Ge. quale sia il suo cartone animato preferito e Ge. risponde: “Le Tartarughe Ninja!”. Al termine dell’attività di pittura Luca e il suo compagno escono in giardino nel tentativo di far volare l’aquilone da loro realizzato: sebbene l’aquilone non “spicchi il volo”, i bambini li osservano con stupore.

### **Riflessioni personali**

di Antonella, Simona, Mariarita

“Questo laboratorio mi preoccupava, in quanto temevo che, essendo trascorso molto tempo dal precedente incontro con i bambini della scuola dell’infanzia, non ci fosse più “feeling” sia con i ragazzi che con me. Temendo, inoltre, che i genitori potessero dimenticare l’appuntamento, li avevo contattati telefonicamente e avevo espresso le mie preoccupazioni, chiedendo loro di rimanere nel caso i bambini fossero in difficoltà. Ma i genitori non avevano le mie perplessità, e la gioia e l’entusiasmo dei bambini ha dato loro ragione.

La mia emozione è continuata quando ho visto che i bambini hanno riconosciuto Br. e Ve. (che quest’anno non erano state presenti) e i rispettivi Paesi di provenienza.

Vedendo l’attenzione prestata alla lettura della storia e l’entusiasmo con cui hanno partecipato alle attività seguenti, non ho potuto fare a meno di riflettere sul fatto che questi bambini venivano da otto ore di attività alla scuola dell’infanzia!

Ho osservato che l'approccio alla lingua inglese, iniziato l'anno scorso, è stato positivo: i bambini hanno espresso sia desiderio di conoscere parole nuove che fiducia nelle proprie acquisite conoscenze. Infatti, alla domanda di Ottavia "Voi conoscete già l'inglese, vero?" i bambini hanno risposto con un "Sì" convinto.

La partecipazione così numerosa (i bambini assenti lo erano per malattie contagiose) si deve in gran parte all'impegno assunto dai genitori (alcuni hanno chiesto un permesso al lavoro) i quali, evidentemente, credono sempre più in questo tipo di percorso."

"Rispetto all'incontro con i bambini del nido, i ragazzi sono più presenti nell'aiutare i bambini della scuola dell'infanzia a colorare e ad abbellire i libri. Con loro riescono ad interagire di più attraverso la parola e le competenze dei bambini sono già più "vicine" a quelle dei ragazzi. L'incontro è riuscito molto bene: i bambini si sono mostrati entusiasti dell'esperienza e hanno instaurato da subito un rapporto di fiducia."

"Si è instaurata subito un'atmosfera tranquilla e rilassata. I bambini e i ragazzi hanno giocato insieme e hanno interagito senza difficoltà. Alcuni maschietti hanno evidenziato la necessità di sfogarsi, cosa che è stata loro permessa nella stanza della carta. Tornati in sezione a colorare, i bambini si sono applicati con grande impegno e serietà, hanno seguito le indicazioni dei più grandi, in alcuni casi cercando anche di imitarli. Soprattutto le ragazze hanno dimostrato maggiore attenzione verso i bambini e Ra.. Lu. e Fr. questa volta hanno giocato per loro conto! "

### **Riflessioni di gruppo**

*di Antonella, Emanuela, Laura, Mariarita, Ottaviana, Simona*

È stato un incontro molto tranquillo, rilassato; ogni bambino e ragazzo sembrava essere del tutto a proprio agio.

Era, comunque, carico di aspettative e questo si è notato al momento di entrare nel laboratorio delle fate : "Chissà questa volta che cosa ci sarà?"

E, una volta all'interno, le aspettative sono state soddisfatte: nel giro di pochi minuti tutto volava e c'era una grande allegria.

A differenza delle altre volte, la lettura della storia fatta esclusivamente da ragazzi stranieri (tranne la conclusione, ad opera di Fe.) è stata fatta con meno imbarazzo e con più partecipazione, nonostante le difficoltà nella pronuncia di alcune parole particolarmente difficili. Il fatto che Az. e Arj. si siano offerte spontaneamente di leggere dimostra che all'interno di questo gruppo si è creato un clima di rispetto e fiducia tale che nessuno teme più di essere preso in giro dai compagni (dai bambini, a detta dei ragazzi, non si sono mai sentiti presi in giro).

Per tutto il tempo trascorso in sezione a colorare i libri, siamo rimaste ad osservare e ad ascoltare con particolare interesse l'incontro e il dialogo tra Th. e Ra.: è stata una vera interazione tra due persone che, nel completo rispetto reciproco, spesso si trovavano in disaccordo!

### **Riflessioni sul laboratorio della carta**

di Antonella, Ottaviana, Samanta

...marzo

### **Obiettivi da considerare**

Oltre agli obiettivi già individuati nel precedente laboratorio sulla stoffa, che sono stati raggiunti anche in questo incontro, un altro obiettivo da prendere in considerazione è : interazione verbale bambino-ragazzo.

Soprattutto in questo incontro tale obiettivo si è evidenziato: a tale proposito il dialogo tra Th. e Ra. è stato una vera interazione tra due persone che, nel completo rispetto reciproco, spesso si trovavano in disaccordo.

*T. - Cos'è questo?*

*R.- È un cammello. Si colora così (e lo colora)*

*T.- È grande!*

*R.- Colora l'aquilone.*

*T.- Sì (e colora l'aquilone)*

*T.- Il colore non funziona.*

*R.- Non è che non funziona: è bianco su bianco.*

*T.- Voglio il rosso.*

*R.- Colora l'albero.*

*T.- No, no!*

*R.- Facciamo un arcobaleno.*

*T.- Ma non mi piace!*

Abbiamo ritenuto opportuno mettere in luce come l'intero progetto abbia contribuito a:

-motivare i ragazzi a svolgere attività scolastiche che hanno dei destinatari reali "al di fuori" della scuola;

-sviluppare in loro la capacità di creare un team di lavoro basato sul rispetto reciproco e una più profonda amicizia;

-"fare" "divertendosi".

Alcune frasi dei ragazzi/e<sup>104</sup>:

*"È stato molto interessante preparare questo libro, perché in questo modo abbiamo imparato come lavorare per i più piccoli, senza distinzione di razza, ideando qualcosa di comprensibile anche per loro. Sono inoltre orgoglioso perché so che i bambini, vedendo il mio nome, mi apprezzeranno e mi ricorderanno, così un giorno potranno anche loro fare un libro così. E poi è una soddisfazione lavorare insieme ai compagni, tutti con un unico scopo: far crescere i più piccoli".*

<sup>104</sup> Alcune frasi dei ragazzi/e qui riportate provengono dai cerchi di narrazione.

*“Secondo me questo lavoro è servito molto sia a noi che ai bambini dell’asilo: a noi perché abbiamo imparato a disegnare e colorare meglio, a loro servirà invece come base per capire che essere diversi non deve comportare il disprezzo da parte degli altri e che la diversità, a volte, è un vero pregio!”.*

*“Penso che questo lavoro sia stato anche di buon esempio per noi perché abbiamo socializzato di più e ci siamo aiutati come una squadra”.*

*“Penso che questa esperienza sia stata molto bella e piacevole; sono stata in compagnia delle mie amiche e ci siamo aiutate a vicenda”.*

*“Adesso che conosco gli altri mi sento meglio, sono più spontanea, ma adesso che vi ho conosciuto bene è finita l’attività”.*

*“È servito per farci conoscere meglio: chi non si conosceva adesso sono buoni amici e anche per condividere le diverse idee”.*

*“I giochi all’asilo sono stati belli: al nido ci si diverte a dipingere, a travestirsi”.*

*“Penso che questa esperienza sia stata molto bella e piacevole, anche perché ho fatto per molte ore la cosa che mi piace fare, cioè disegnare”.*

*“A me è piaciuto molto quando ci siamo sdraiati sulle sedie e Antonella ci ha fatto una foto: ci siamo divertiti”.*

*“A me è piaciuto molto il gioco del mimo, perché era molto divertente e si rideva tra di noi”.*

*“Mi è piaciuto molto quando abbiamo giocato col paracadute, perché quando sono stata sotto mi dava l’impressione di essere in volo”.*

*“Questa esperienza mi ha fatto capire che un bambino al nido si diverte, io lo direi a tutti i bambini del mondo”.*

*“Penso che questa esperienza sia stata molto bella e piacevole, anche perché ho fatto per molte ore la cosa che mi piace fare, cioè disegnare”.*

*“A me è piaciuto molto quando ci siamo sdraiati sulle sedie e Antonella ci ha fatto una foto: ci siamo divertiti”.*

*“A me è piaciuto molto il gioco del mimo, perché era molto divertente e si rideva tra di noi”.*

*“Mi è piaciuto molto quando abbiamo giocato col paracadute, perché quando sono stata sotto mi dava l’impressione di essere in volo”.*

*“Questa esperienza mi ha fatto capire che un bambino al nido si diverte, io lo direi a tutti i bambini del mondo”.*



*i ragazzi diversamente abili al Nido d'infanzia*

## 8. ...e per non concludere

Roberto Maffeo

Non è facile tirare le somme di un percorso di questo genere ma credo che la cosa da fare sia proprio quella di non tirarle, di lasciare che il progetto prenda vie diverse e che diventi spunto per percorsi nuovi. Antonella e Ottaviana hanno dato il via ad un modo nuovo d'intendere il proprio lavoro e la propria attività con i bambini ed i ragazzi, hanno sperimentato un modello funzionale a quel territorio e a quel contesto e in questi ultimi anni la loro attività ha visto il modello prendere forme nuove.

Cinque anni fa il focus del progetto era l'incontro tra bambini e ragazzi stranieri con l'intento di offrire a questi ultimi la possibilità di valorizzare le proprie capacità nella relazione con i bambini che, a loro volta, avevano la possibilità di fare una esperienza relazionale particolare con dei nuovi "fratelli maggiori". Il lavoro parallelo dei bambini e dei ragazzi nelle rispettive scuole si congiungeva al Nido e diveniva occasione di scambio. Si era ancora in una fase embrionale che dava però la sensazione di tutta la sua potenzialità.

L'anno dopo si tenta il salto, si definisce meglio il modello, il gruppo dei ragazzi diventa misto, cioè non solo stranieri, si coinvolgono più insegnanti, si articola il percorso, si decide di monitorarlo. L'osservazione e la documentazione diventano i due capisaldi per calibrare il tiro, si inserisce il "cerchio di narrazione", nasce un'equipe multidisciplinare. Questo è l'anno descritto in questo testo perché è qui che il percorso viene verificato puntigliosamente, passo dopo passo la sperimentazione comincia a dare risultati significativi, il modello prende corpo, sottoposto a ricerca-azione diventa più consistente, più empirico. L'azione interistituzionale si ufficializza.

L'anno dopo non ci si limita a riprodurre il modello, si decide di continuare a sperimentare e lo si fa sui contenuti. L'incontro tra bambini e ragazzi per i docenti e le educatrici rappresenta un potenziale unico anche sul piano dell'apprendimento. Per loro da questo scambio generazionale non ne guadagna solo la relazione interpersonale, succede qualcosa anche sul piano cognitivo, riconoscono la presenza di una motivazione nuova, non presente a scuola, che induce un impegno maggiore nei ragazzi. Allo stesso tempo anche i bambini si dimostrano sempre più curiosi e attenti alle proposte dei loro tutor. In questo anno il progetto ha come tema di sfondo "il conoscere l'ambiente in cui viviamo e prendercene cura", un tema accessibile a grandi e piccini, naturalmente con obiettivi e modalità diverse. Qui si sperimenta una didattica insolita, il tema dell'ambiente diventa lo strumento per sviluppare una didattica adeguata anche alla prima infanzia, si decide infatti di affrontare saperi scientifici, con un evidente sforzo di rivisitazione delle proprie consuetudini didattiche da parte delle educatrici. È viva la convinzione che i bambini possano cogliere a loro modo la realtà che li circonda e che gli esperimenti scientifici siano un mondo affascinante, un gioco avvincente. Del resto basta tornare all'infanzia di qualche generazione fa, quando le "sperimentazioni scientifiche" i bambini se le facevano autonomamente nei cortili e in campagna, a scapito delle code delle povere lucertole e dei girini. Il progetto si sviluppa dunque su un insieme di esperimenti semplici ma molto esplicativi e comprensibili da parte dei bambini della sezione dei grandi del Nido e di quelli della Scuola

dell'Infanzia. Esperimenti studiati in alcuni laboratori dai ragazzi tutor che, negli incontri con i bambini, ripercorrono insieme. Prove scientifiche suggerite dai ragazzi come comprendere l'importanza che hanno le piante, l'acqua l'aria ed il calore. Il provare insieme e le libere teorie inventate dai bambini, senza offrire nessuna risposta "corretta" e senza fornire le soluzioni se non richiesto dai bambini stessi, sono stati gli strumenti indispensabili per sviluppare una didattica adeguata alla prima infanzia. Questo è stato l'anno in cui il progetto ha visto un ulteriore ampliamento della rete, sono stati coinvolti infatti i ragazzi dell'Istituto Agrario "Spallanzani" di Vignola, la scuola dell'infanzia "Mago di Oz" e la primaria "I. Calvino" e i ragazzi disabili dell'ASP "I Portici" sempre di Vignola. Se le scuole di diverso grado coinvolte ci hanno permesso di vivere un modo differente di svolgere la continuità verticale, i ragazzi disabili hanno aperto un mondo nuovo, l'incontro con loro ha da subito messo in rilievo le molteplici potenzialità, immediatamente visibili su tutti i soggetti interessati, sia piccoli sia grandi. Si tratta di un percorso che meriterebbe di essere studiato e sperimentato in modo approfondito, che potrebbe aprire nuovi orizzonti. In questo progetto i ragazzi dei Portici hanno speso le loro competenze, si sono dimostrati dei formatori eccezionali, insegnando ai bambini alcune tecniche artigianali acquisite presso il Centro e dimostrandosi adeguati nella relazione con i bambini. Questo stare con i bambini per dei ragazzi con delle oggettive difficoltà cognitive e relazionali non era scontato, ma anche in questo caso il monitoraggio sistematico del percorso ha permesso agli educatori del Centro, in collaborazione con tutto il team del progetto, di fare attenzione a quei dettagli, anche organizzativi, che, soprattutto con questi ragazzi, possono essere fondamentali. È stato anche un modo per dare valore e pieno riconoscimento, da parte delle famiglie dei bambini e dei tutor, all'impegno di questi ragazzi.

Questo anno di sperimentazione ha evidenziato che la forza del progetto è la sua spendibilità anche con soggetti e contesti diversi, ma ha anche rilevato che questa stessa duttilità è il suo fattore di maggior rischio. Il problema più evidente è la quantità dei soggetti coinvolti.

Innanzitutto il rischio di una rete troppo ampia, in questi anni c'è stato infatti un progressivo inarrestabile coinvolgimento delle scuole. Il successo e l'entusiasmo ha spinto tutti i partecipanti a non perdere l'occasione di sperimentare con soggetti nuovi. Ma la presenza di molti soggetti diventa poi difficile da gestire, tenendo conto che la gestione principale rimane in capo al Nido. Come è stato detto più volte questo è uno dei punti irrinunciabili, perché i bambini così piccoli, con la loro spontaneità e potenza relazionale, sono i soggetti motivanti dell'azione dei grandi. Negli ultimi due anni sono intervenuti più di 500 soggetti, coinvolti durante l'intero anno scolastico, un impegno enorme superato solo dal grande entusiasmo dei partecipanti. Ma la tenuta di un progetto non può basarsi solo sulla passione dei singoli, essa deve dipendere soprattutto dalla macchina organizzativa che deve essere in grado di prevedere e gestire ogni singola azione. Tale macchina, se ben collaudata, permette al team di lavorare con maggiore serenità. Deve essere però "collaudata", e per far questo il progetto deve potersi ripetere più volte senza ulteriori modifiche, ha bisogno cioè di standardizzarsi per uscire dalla sperimentabilità. Ciò rende possibile anche quella radicalità sul territorio di cui scrive Franco Lorenzoni nel suo capitolo. Quando il progetto venne visto da Eustachio Loperfido<sup>105</sup>, egli lo definì come una sorta di micro-evento, un'azione che nel suo piccolo aveva tutte le potenzialità per generare qualcosa di grande e che il suo sviluppo meritava attenzione. Aveva forse intuito che si trattava di uno di quei percorsi che, solo rimanendo contenuti, possono incidere realmente nelle prassi educative

---

<sup>105</sup> Neuropsichiatra infantile, scomparso nel 2008, che, come Presidente dell'Istituto Minguzzi di Bologna, aveva visionato ed apprezzato il progetto, valorizzandolo attraverso una sua specifica documentazione.

quotidiane, perché le cose avvengono tra soggetti reali che si incontrano in carne ed ossa, ed è lì che si sradicano i pregiudizi, che si trasformano i valori personali.

Altro aspetto di non secondaria importanza è il monitoraggio continuo e sistematico, l'incontro tra diversi professionisti come quello tra bambini e ragazzi è, anche in questo caso, una delle caratteristiche positive del progetto, quella che gli permette degli sviluppi imprevedibili. Allo stesso tempo, proprio a causa di questa imprevedibilità, bisogna verificare passo dopo passo ciò che accade. Verificare se il linguaggio tra i diversi professionisti sia realmente condiviso, che non ci siano fraintendimenti che portano ad aspettative diverse o troppo lontane tra loro, e che rimanga sempre viva la disponibilità a modificare le proprie idee sul piano educativo e formativo. Allo stesso tempo è indispensabile vedere cosa succede nei bambini e nei ragazzi durante il percorso. È capitato in questi anni di vedere calare l'entusiasmo nei ragazzi tutor e in quelle occasioni è stato fondamentale fermarsi per cercare di capire perché, apportando opportune modifiche al percorso, consapevoli che l'investimento dei ragazzi è un elemento imprescindibile.

Rispetto ai bambini il discorso è molto complesso, è innegabile che loro sono come una sorta di motore per la motivazione dei ragazzi, ed allo stesso tempo la relazione con i ragazzi porta i bambini a vivere esperienze uniche. La profondità di tali esperienze va salvaguardata, altrimenti il rischio è che il guadagno tratto dai bambini dal progetto sia poco significativo. Da questo punto di vista non bisogna trascurare la figura del tutor, il suo compito è fondamentalmente quello di prendersi cura del bambino e dunque di instaurare con lui una relazione significativa, una relazione profonda. È soprattutto questo quello che ci guadagna il bambino, la costruzione di una nuova relazione affettivamente importante. E questo è possibile solo se il tutor tiene alta la sua motivazione e il suo impegno affettivo verso il bambino, operazione che non si può dare per scontata per l'intero percorso progettuale. Se si riesce ad impostare con continuità questa relazione entrambi scoprono insieme di avere potenzialità inesprese. Per fare ciò, come si è visto, è necessario stare attenti ai tempi, alle offerte proposte, agli spazi, a tutta l'organizzazione. Il rischio può essere quello che, a fronte delle innumerevoli potenzialità del progetto, dei molteplici percorsi che si possono intraprendere su diversi contenuti; di fronte alla possibilità di coinvolgere e confrontarsi con più realtà educative, e le numerose sperimentazioni che insieme si possono percorrere; di fronte a tutto ciò il rischio può essere quello di perdere di vista il focus centrale del progetto: la relazione significativa tra tutor e bambino.

Tenendo ben presente questo e operando affinché non si disperda, il progetto può ritenersi trasferibile in quanto flessibile e adattabile a qualsiasi contesto educativo e scolastico, dove siano presenti bambini e ragazzi. Ma dove siano soprattutto presenti educatori e docenti che abbiano la voglia di mettere in atto quei "processi di contrasto" che ci ricordava Loperfido, per risolvere il disagio vissuto oggi dall'infanzia e dell'adolescenza anche nei contesti educativi e scolastici.



### **Breve bibliografia ragionata:**

- Aime Marco: *Eccessi di culture*, Einaudi, 2004;
- Bandura A. *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behaviour Change*. *Psychological Review*, 1977;
- Berry J. W., "Immigration, acculturation and adaptation (Lead article)", *Applied Psychology: An International Review*, 1997;
- Bondioli A., Mantovani S.; ( a cura di ) *Manuale critico dell'asilo nido*, Milano, Angeli 1987;
- J.Juul , *Il bambino è competente*, Feltrinelli, 1995;
- Bruner J., *La cultura dell'educazione* , Feltrinelli, Milano, 2001;
- Bruni C. (2007), *Ascoltare altrimenti. Adolescenti stranieri a scuola*, FrancoAngeli, Milano;
- Capitini, Aldo: *L'atto di educare*, La Nuova Italia, Firenze, 1951;
- Cerquetti E. (a cura di), *Sociologia dell'educazione*, Milano, Angeli, 1969;
- Cocever Emanuela e Chiantera Angela, (a cura di), *Scrivere l'esperienza in educazione*, Clueb 1996, Bologna;
- Contini Mariagrazia e Manini Milena, (a cura di), *La cura in educazione. Tra famiglie servizi* Carocci, Roma 2007;
- De Bartolomeis Francesco, *La scuola nel nuovo sistema formativo*, edizioni Junior, 1998;
- Demetrio D., Favaro G. , *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*, La Nuova Italia, 1997;
- Frabboni Franco, Guerra Luigi: *La città educativa verso un sistema formativo integrato*, Cappelli 1991;
- Gardner H., *L'educazione delle intelligenze multiple*, Anabasi, Milano 1995;
- Gatti Rita, *L'educatore sociale. Tra progetto e valutazione*. Carocci,, Roma 2009;
- Genovese, Antonio: *Per una pedagogia Interculturale*, Bnomia University Press, 2003;
- Henry e Kemmis,, da Carmel Mary Coonan, Università Cà Foscari, Venezia 1985;
- Impagliazzo S., Martelli M. et al., "Parent - Child Treatments throughout Pre-school and School; Years", *Atti del 10th International Congress World Association For Infant Mental health (WAIMH)*, symposium 29, n. 417, 8-12 luglio 2006, Parigi;
- Jeammet P., *Réponses à 100 questions sur l'adolescence*. Éditions Solar, 2002;
- Kurt Lewin, *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*, Franco Angeli, 1979;
- Lebovici S., *Le Nourrisson, la mère et le psychanalyste*, Le Centurion, Parigi 1983;
- Lebovici S., "Le bébé vulnérable : évaluation des risques", in : S. Lebovici, F. Weil-Halpern (a cura di), *Psychopathologie du bébé*, PUF, Parigi 1989 (, traduzione italiana : *Psicopatologia della prima infanzia*, Bollati Boringhieri, Torino 1994);
- Lorenzoni, Franco, Goldoni, Maria Teresa: *Così liberi mai*, Era Nuova, 2002;
- Maalouf Amin: *L'identità*, Bompiani, 1999;

- Mantovani S., Zaninelli F., “Come le politiche e i servizi per la prima infanzia accolgono i bambini immigrati e le loro famiglie”, in: Mara Tognetti Bordogna (a cura di), *Arrivare non basta. Complessità e fatica della migrazione*, FrancoAngeli, Milano 2007;
- Martelli M, Impagliazzo S., “La relazione genitori-bambino nella migrazione”, Atti del Convegno *Famiglie Migranti e stili genitoriali. I servizi e la scuola in prospettiva interculturale*, Provincia di Bologna, 2007;
- Martelli M., Impagliazzo S., Magnani G., Cassetti A., “La relazione genitori-bambino nella migrazione: le specificità di una nuova popolazione clinica”, *Psichiatria dell’Infanzia e dell’Adolescenza*, Bologna 2010;
- Mazzetti M., “La crescita psicologica dei bambini stranieri”, *Quaderni acp*, 14, 2007;
- Morin Edgar: *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, 2001;
- Morin Edgar: *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, 2000;
- Moro M. R., De La Noë Q., Mouchenik Y (a cura di), *Manuel de psychiatrie transculturelle. Travail clinique, travail social, La pensée sauvage*, Grenoble 2007. (2009, trad. it.: *Manuale di psichiatria transculturale*, FrancoAngeli, Milano, 2009);
- Moro M. R. . *Bambini di qui venuti da altrove. Saggio di transcultura*. Franco Angeli, Milano 2005;
- Moro M. R. *Genitori in esilio. Psicopatologia e migrazioni*. Raffaello Cortina, Milano 2002;
- Moro M. R., Neuman D., Réal I., *Maternités en exil*, La Pensée sauvage, Grenoble 2008;
- Mortari, Luigina: *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, 2002;
- Passow A.H., Goldberg M., A.J.Tannenbaum (a cura di) *L’educazione degli svantaggiati*, Angeli, Milano, 1976;
- Pietropolli Charmet G., *Crisis center. Il tentato suicidio in adolescenza*, Franco Angeli, Milano 2004;
- Pinon Rousseau D., “Effects therapeutiques du conte bilingue chez les enfants des migrants en echec scolaire ”, *Le journal des psychologues*, 11, pp. 28-31, 1999;
- Pozzo G. e Zappi L., a cura di, “Elliott, Giordan, Scurati. La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi”, Bollati Boringhieri, Torino 1993;
- Rappaport J.. *Community Psychology. Values, Research and Action*. Rinehart & Winston, New York 1977;
- Rousseau C. , “Creative Expression Workshops in School: Prevention Programs for Immigrant and Refugee Children”, *The Canadian Child and Adolescent Psychiatry review* ,2005.;
- Rumbaut R.G., “Assimilation and its discontents: between rethoric and reality”, *International Migration Review*, 31 (4), pp. 923-960, 1997;
- Scurati C. e Zaniello G.,(a cura di), *La ricerca-azione: contributi per lo sviluppo educativo*, Tecnodid, Napoli 1993;
- Schimmenti V., *Identità e differenze etniche*, FrancoAngeli, Milano, 2001;
- Severi Vittorio, *La ricerca come metodo di apprendimento: la documentazione*. Infanzia, Gennaio, 1992;

- Tognetti Bordogna Mara (a cura di), *Arrivare non basta. Complessità e fatica della migrazione*, FrancoAngeli, Milano 2007;
- Tognetti Bordogna (a cura di), *Arrivare non basta. Complessità e fatica della migrazione*, FrancoAngeli, Milano, 2007;
- Vega W. A., Khoury E. L., Zimmerman R. S., Gil A.G. & Warheit G. J. "Cultural conflicts and problem behaviours of Latino adolescents in home and school environments", *Journal of Community Psychology*, 23 (2), 167-179, 1995;
- Verba M., *Come i bambini piccoli agiscono e progrediscono insieme*, In a cura di Bondioli A., Il bambino e gli altri, Juvenilia, Bergamo 1990.

**Siti Internet**

[www.cencicasalab.it](http://www.cencicasalab.it)

[www.centrocome.it](http://www.centrocome.it)

[www.didoweb.net](http://www.didoweb.net)

[www.educare.it](http://www.educare.it)

[www.ethnoclic.net](http://www.ethnoclic.net)

