

Una formazione sulla continuità educativa 0-6 anni

a cura di
Paolo Borin





Assessorato all'educazione
Direzione Istruzione
Servizi all'infanzia

Percorso formativo
A cura di C.e.m.e.a. Toscana

Hanno collaborato alla realizzazione del progetto formativo
Alba Cortecchi P.O. Coordinamento pedagogico Servizi educativi 0-3
Maria Rina Giorgi P.O. Coordinamento pedagogico Scuola dell'infanzia

Lucia Casini, Maria Cristina Coragli, Liliana Dainelli, Giovanna Malavolti, Mariella Manetti
Gabriella Mazzoni, Silvia Soverini, Anna Tomaselli, Alessandra Zocchi
Coordinamento pedagogico Servizi educativi 0-3 del Comune di Firenze

Lucia Boncristiani, Aurelia Caino, Elena Lepore, Catello Marciano, Stefania Sarti
Coordinamento pedagogico Scuola dell'infanzia del Comune di Firenze

Hanno partecipato al percorso formativo

I nidi d'infanzia e gli spazi gioco comunali a gestione diretta e indiretta e privati convenzionati:

ISTITUTO INNOCENTI, POLLICINO, CIELO STELLATO, BAGHEERA, BALOO, GIARDINO INCANTATO, LEONE DI OZ, PICCOLO PRINCIPE, BIANCONIGLIO, PALAZZUOLO, LORENZO IL MAGNIFICO, LORENZINO, AQUILONE ROSSO, ARCA DI NOÈ ARCOBALENO, CHICCO DI GRANO, COLOMBO, BRUCALIFFO, FANTAGHIRÒ, MADAMA DORÈ, NIDO SUL MELO, PICCOLO NAVIGLIO, PINOCCHIO, NUVOLETTA MAGA, AZIENDALE CRE, PRIMI PASSI, GIALLO PULCINO, CENTRO MULTICULTURALE LA GIOSTRA, CENTRO INFANZIA LA NAVE, VERDE RANOCCHIO, PANDIRAMERINO, GELSOMINO, MELOGRANO, ERBASTELLA, PANDIRAMERINO, GIRASOLE, PINOLO, RAPAPATATA, STRIGONELLA, DRAGONCELLO, LA COMETA, SPAZIO GIOCO FORTINI, PALLA PILLOTTA, STACCIA BURATTA, PALLONCINO, CATIA FRANCI, CUCÙ, IL NIDO DEL MERLO, STREGATTO, COCCINELLA, GALLO CRISTALLO, GRILLO PARLANTE, SCOIATTOLO, AQUILONE, FARFALLA, TASSOBARBASSO, KOALA, KOALA BLU, PESCIOLINO ROSSO, UGNANO.

Le scuole dell'infanzia statali, comunali e paritarie private:

V. VENETO, MAZZEI, RUCELLAI, STEFANI, GRIFEO, AGNESI, S. AMBROGIO, NATHAN, CASSUTO, KINDERGARTEN, RODARI, ALLORI, CADORNA, PESCIOLINO, ROSSINI, IC CALAMANDREI, CAPPONI, PILATI, DIONISI, A. DEL SARTO, VILLANI, BOCCACCIO, COVERCIANO, FORTINI, RODARI STAT, CIARI, FEDI, AMBROSOLI, NICCOLINI

Realizzazione grafica: Kaleidos

Stampa: Tipografia comunale. Finito di stampare a Firenze nel settembre 2015

Una formazione sulla continuità educativa 0-6 anni

a cura di
Paolo Borin

Presentazione

La continuità educativa è elemento fondante di un sistema formativo di qualità, un indicatore indispensabile per lo sviluppo coerente del percorso educativo rivolto alle bambine, ai bambini e alle loro famiglie.

Allo scopo di favorire la continuità educativa per i bambini da zero a sei anni i Comuni promuovono iniziative di formazione congiunta per educatori e insegnanti [1], così la Regione Toscana regolamenta l'impegno degli Enti locali per la promozione della coerenza educativa territoriale e il Servizio servizi all'infanzia del Comune di Firenze si è impegnato da sempre in tale direzione, garantendo percorsi di crescita professionale a coloro che lavorano nei Nidi d'infanzia e nelle Scuole dell'infanzia della città.

Realizzare la continuità educativa è prima di tutto una questione tra addetti ai lavori; in tal senso la formazione congiunta, in grado di valorizzare le caratteristiche e le specificità di ognuno dei due contesti educativi, si rivela lo strumento più efficace per la costruzione di un linguaggio comune tra educatrici, educatori e insegnanti dando loro l'opportunità di condividere un pensiero pedagogico e gli strumenti di progettazione delle esperienze educative.

Perché ciò si realizzi effettivamente occorre che la formazione sia particolarmente qualificata nei contenuti e nelle metodologie, così da garantire a tutti una crescita dei livelli personali e professionali.

Il percorso di formazione 0-6, documentato attraverso questa pubblicazione, è stato realizzato nei cinque quartieri della città nell'anno scolastico 2013-2014.

Si tratta di un percorso formativo – erogato con metodologia attiva – che ha dato l'opportunità ai/alle partecipanti di confrontarsi, sviluppare la propria creatività e offrire agli altri la propria competenza, in un contesto di ricerca e apprendimento in cui a ciascuno/a è stato chiesto di interrogarsi sul proprio agire quotidiano e di mettersi in gioco in prima persona sia dal punto di vista teorico che pratico.

[1] art. 12 Regolamento in materia di servizi educativi per la prima infanzia di attuazione dell'articolo 4 bis della L. R. Toscana 32/2002.

Abbiamo scelto di documentare questo percorso per lasciarne traccia ai/alle partecipanti, così che ciascuno/a possa avere la possibilità di riflettere sul proprio vissuto formativo anche a distanza di tempo, ma anche per comunicare a coloro che non lo hanno vissuto i contenuti affrontati; in tal senso la pubblicazione diventa essa stessa uno strumento di formazione.

Colgo l'occasione per ringraziare il coordinamento pedagogico 0-6 che ha avuto un ruolo fondamentale nella scelta dell'agenzia formativa e nel monitoraggio del percorso di formazione, i docenti del CEMEA per la professionalità con cui hanno progettato il percorso e sostenuto i gruppi aula durante la formazione e infine tutti gli/le insegnanti, le educatrici e gli educatori che attraverso il loro contributo attivo hanno reso stimolanti ed efficaci le proposte dei docenti.

Cristina Giachi
Assessora all'Educazione

Introduzione

La costruzione di un linguaggio condiviso nel sistema servizi all'infanzia della città

di **Anna Tomaselli** [1]

Il percorso di formazione rivolto a educatori e insegnanti

Attuare la continuità educativa richiede un allargamento di prospettiva del progetto educativo. Richiede che sia dedicato un tempo fisico per incontrarsi e uno spazio nella mente; un tempo, uno spazio, nella vita professionale, che determinano la disponibilità a muoversi verso orizzonti più vasti... C'è una fase, precedente o concomitante, con la fase progettuale: quella della formazione e della riflessione comune tra le due istituzioni (Paolo Borin in Baretta, Lorenz a cura di, 2013, p.61).

L'orizzonte verso il quale si muove il Comune di Firenze, su indirizzo della Regione Toscana, è quello di creare una coerente offerta educativa 0-6 che racchiuda e integri al suo interno tutti i servizi pubblici e privati alla prima e alla seconda infanzia della città grazie a un progetto che permetta di andare oltre le visite reciproche e lo scambio di notizie tra Nidi e Scuole dell'infanzia. Tale obiettivo risulta complesso sia per il numero di strutture presenti sul territorio (67 servizi 0-3 di cui 34 a gestione diretta, 14 a gestione indiretta, 19 a convenzione; 105 scuole dell'infanzia di cui 47 statali, 30 comunali e 28 private), sia perché i due contesti educativi sono caratterizzati da storie, normative, modalità organizzativo/gestionali e forme contrattuali diverse.

Negli anni, l'investimento nella formazione del personale ha permesso di garantire a tutti i bambini e alle famiglie del territorio cittadino proposte di continuità educativa 0-6 qualitativamente valide, ma molto diversificate nei 5 quartieri della città.

Costruire un linguaggio condiviso tra educatori e insegnanti nel sistema servizi all'infanzia di Firenze significa garantire la formazione comune a livello cittadino e credere nella continua crescita professionale di tutti i soggetti che svolgono un ruolo educativo. Una formazione che ha il compito di garantire la qualità e di sostenere la crescita e lo sviluppo del sistema servizi all'infanzia invitando i partecipanti a condividere, nel rispetto delle peculiarità, l'idea di bambino, gli obiettivi, gli strumenti e le metodologie educative.

Il Servizio Servizi all'infanzia del Comune di Firenze – utilizzando finanziamenti regionali e comunali – ha promosso un percorso di formazione biennale (anno

educativo 2012-2013 e 2013-2014), erogato dalla stessa agenzia formativa, che ha coinvolto in un unico progetto i servizi alla prima infanzia pubblici e privati e le scuole dell'infanzia statali, paritarie comunali e private del territorio. La Regione Toscana, si propone infatti di *rafforzare e potenziare il sistema educativo 0-6 a livello locale attraverso la formazione del personale* (PIGI 2012-2015).

I coordinamenti pedagogici dei servizi educativi 0-3 e 3-6 del Comune di Firenze hanno avuto un ruolo fondamentale nell'individuazione dei bisogni formativi delle diverse figure professionali, nella scelta dell'agenzia formativa più idonea a rispondere alle esigenze di contesto e hanno svolto il ruolo di monitoraggio e supervisione del progetto formativo in modo da garantire una coerenza formativa territoriale.

Il percorso ha avuto come principale obiettivo quello di favorire la sperimentazione e la condivisione delle pratiche educative tra educatori e insegnanti, così da promuovere una visione organica di proposte e progettazioni coerenti con lo sviluppo evolutivo di bambini e bambine nel percorso di crescita da 0 a 6 anni.

Il percorso formativo a cura di Cemea Toscana (www.cemeatoscana.com), documentato in questo volume[2], è stato erogato nell'anno educativo 2013-2014 e ha dato l'opportunità ai partecipanti di vivere in prima persona esperienze individuali e di gruppo. L'offerta formativa ha coinvolto il 58% delle strutture; sono stati organizzati 5 gruppi aula, uno per quartiere. Il percorso formativo di ogni quartiere è stato articolato in 5 incontri pomeridiani di 2 ore e 30.

I servizi [3]

formazione 0-6 - anno 2013-14	servizi alla prima infanzia			scuole dell'infanzia			TOTALE strutture
	a gestione diretta	a gestione indiretta	a convenzione	statali	comunali paritarie	private paritarie	
	34 (100 %)	12 (86 %)	15 (79 %)	10 (21 %)	27 (90 %)	2 (7 %)	100

Le persone [4]

formazione 0-6 - anno 2013-14	personale servizi alla prima infanzia			personale scuole dell'infanzia			TOTALE persone
	educatori servizi a gestione diretta	educatori servizi a gestione indiretta	educatori servizi a convenzione	insegnanti scuole statali	insegnanti scuole comunali paritarie	Insegnanti scuole private paritarie	
	34	12	15	31	53	2	147

I contenuti e la metodologia d'aula

Nella formazione comune si fondono alcune delle premesse essenziali all'avvio e al sostegno di una volontà progettuale di continuità: la conoscenza effettiva tra le persone, l'incontro con i materiali e le attività, le riflessioni che partono innanzi tutto dall'esperienza diretta, la pratica del lavoro di gruppo, l'ibridazione dei linguaggi, la percezione del tempo educativo (Paolo Borin in Baretta, Lorenz a cura di, 2013, p.62).

Nella scelta del percorso formativo il coordinamento pedagogico ha voluto dare importanza sia ai contenuti che alla metodologia d'aula, poiché questi due aspetti sono tra loro complementari. La formazione ha permesso ai partecipanti di esplorare alcuni ambiti di conoscenza di sé e degli altri attraverso specifici contenuti: la narrazione, il gioco, il giocattolo, le emozioni.

Con le proposte rivolte agli adulti i formatori hanno messo in atto *un agire educativo* fondato sulla costruzione di contesti stimolanti, all'interno dei quali ognuno ha avuto la possibilità di esprimere liberamente la propria creatività e competenza, così da poter apprendere e sperimentare nuovi *saperi*. La metodologia d'aula si è basata sui principi dell'educazione attiva e ha favorito la riflessione sul ruolo dell'adulto nel contesto educativo.

Durante ogni incontro sono state agite diverse modalità didattiche, così da attivare i tempi di attenzione e favorire l'apprendimento. Si sono quindi alternati momenti di riflessione teorico/metodologica, momenti laboratoriali dedicati ad attività espressive e manipolative - nei quali i partecipanti hanno potuto, attraverso il fare, sperimentare le diverse tecniche e i diversi media espressivi - e momenti di condivisione collettivi durante i quali il confronto è stato sulle scelte educative e sulle metodologie da utilizzare nella programmazione delle esperienze 0-6.

Grazie alla metodologia d'aula agita ciascun partecipante ha potuto sperimentare la necessità di vivere un'esperienza in prima persona come adulto prima di proporla ai bambini, ma anche l'auto-riflessione e il valore del confronto e della riflessione all'interno dell'équipe di lavoro.

Una formazione in servizio che ha agito contemporaneamente su più fronti - il sapere, il saper fare e il saper essere - e che ha favorito la messa in discussione delle abitudini mentali e comportamentali, fornendo strumenti da reinvestire in nuovi progetti e in nuove metodologie di lavoro.

Bibliografia

- Orientamenti educativi delle scuole materne statali (1991)
- Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e della scuola primaria (2012)
- LR Toscana 32/2002, *Testo unico della normativa in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro*
- *Regolamento di esecuzione della LR Toscana 32/2002 n. 47/R/2003 e ss.mm.ii*
- *Regolamento attuativo dell'art. 4bis della LR 32/2002 in materia di servizi educativi alla prima infanzia n.41/R/2013*
- PIGI 2012-2015 - *Piano di Indirizzo Generale Integrato in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro della Regione Toscana 2012-2015* (DCRT 32/2012)
- *Linee guida per la programmazione e progettazione educativa integrata territoriale della Regione Toscana 2012-2013* (DGRT 444/2012) e 2013/2014 (DGRT 301/2013)
- Autori Vari, Comune di Firenze, *Linee guida per i Servizi educativi alla prima infanzia* (2008), edizioni Junior, Azzano S. Paolo (BG)
- Baretta M., Draghi Lorenz S. (a cura di) (2013) *Percorso Formativo – continuità educativa 0-6 Regione Toscana*, Comune di Firenze, Cemea, *Segni e disegni di bambini e adulti: imparare a imparare, osservare e comunicare insieme agli altri*, tipografia comunale, Firenze.
- http://educazione.comune.fi.it/export/sites/educazione/materiali/0-3/Continuita_0_6.pdf
- Portale dell'educazione Comune di Firenze: <http://educazione.comune.fi.it/index.-html>

[1] Coordinatrice pedagogica Servizi alla prima infanzia, Comune di Firenze.

[2] Il percorso formativo realizzato nell'anno educativo 2012-2013 è stato documentato con una pubblicazione dal titolo *Segni e disegni di bambini e adulti: imparare a imparare, osservare e comunicare insieme agli altri*, tipografia comunale, Firenze (cfr. bibliografia)

[3] I dati evidenziano un forte squilibrio nell'adesione tra i servizi alla prima infanzia e le scuole dell'infanzia. La principale causa va ricercata nella normativa contrattuale che prevede l'obbligatorietà della formazione solo per i servizi alla prima infanzia. Tuttavia è opportuno evidenziare l'alta partecipazione delle scuole dell'infanzia comunali ove ha giocato un ruolo importante il coordinamento pedagogico.

[4] Nei servizi alla prima infanzia ha partecipato un educatore per ogni servizio, mentre nelle scuole dell'infanzia più insegnanti provengono da una stessa struttura. Rispetto all'anno precedente sono stati coinvolti nuovi educatori e nuovi insegnanti in modo da far partecipare più persone possibili e garantire una maggiore ricaduta in ciascun contesto educativo della metodologia di lavoro proposta, partendo dalla considerazione che il consolidamento delle prassi unitarie di continuità costituisce il presupposto per l'implementazione della qualità complessiva dei servizi all'infanzia della città.

Premessa

di **Paolo Borin**

Per poter ricomporre e riproporre, in modo armonico, gli aspetti della conoscenza e del benessere, è opportuno che l'insegnante, durante la formazione iniziale e quella in servizio, abbia l'occasione di compiere un percorso che coniughi questi due aspetti. Essi si ritrovano espressi, ai livelli più interessanti, nella formazione che si impernia sull'agire, che si attua in esperienze dirette, soprattutto in situazioni di piccolo gruppo. Un elemento di primaria importanza che interessa e caratterizza il momento delle attività esperite, come, pure, il momento della successiva riflessione, è costituito proprio dal fatto che queste attività mettono in atto la pedagogia del gruppo, in particolare del piccolo gruppo. Questo permette di valorizzare l'attenzione per la persona, di evitare situazioni massificanti e mortificanti della relazione, di fruire dell'apporto partecipato e competente degli altri che sono coinvolti nella medesima esperienza, di superare i fraintendimenti dovuti all'uso esclusivo del codice verbale. Il piccolo gruppo è la dimensione facilitante per l'agire ed è, al tempo stesso, la condizione indispensabile per il confronto, personale e professionale. Vi si trova lo spazio e l'occasione per assimilare l'esperienza, poiché le persone sono poste sullo stesso piano e si confrontano su qualcosa che le accomuna e le vede tutte ugualmente competenti. Nel gruppo, l'attività è improntata alla collaborazione ed alla ricerca. In esso, viene offerta ad ognuno l'opportunità di esperire le proprie potenzialità su diversi piani, senza la pressione funzionale legata al prodotto e senza l'incubo dell'essere giudicati per ciò che si è elaborato. La via che consente all'istituzione educativa, a qualunque livello, di accrescere la sua qualità formativa è quella che passa attraverso il difficile, ma non eludibile, passaggio della costruzione di percorsi formativi consapevoli. Percorsi, tra loro, collegati, ben commisurati al presente, ma immaginati in divenire ed in prospettiva, resi validi e forti dal confluire, in essi, di professionalità diverse, che accettino di cedere qualche pezzo della loro autonomia, per poter avere molto di più in cambio. Gli argomenti concreti sui quali gli insegnanti sono chiamati a confrontarsi, sono tutti quegli argomenti che rispecchiano una visione complessiva del senso dell'educare, che rimandano ad una filosofia di fondo da identificare con precisione, che trovano riscontro in un'idea della formazione dell'uomo e del cittadino, ma sono, anche, argomenti che devono, poi, concretizzarsi in un'azione conseguente e lineare, tradursi nella creazione di un clima coerente e adeguato, sostanzarsi in proposte e in tempi che il bambino vivrà e agirà in prima persona.

Obiettivi generali:

La formazione congiunta tra educatori del Nido ed insegnanti della Scuola dell'Infanzia intende promuovere una effettiva condivisione delle finalità e degli intenti educativi fra i servizi, la costruzione di un linguaggio comune, per costruire una cultura educativa di vasto respiro, che sappia leggere lo sviluppo dei singoli bambini, e dei gruppi di bambini, come un percorso unitario e coerente.

Intende, altresì, sostenere il lavoro di gruppo e un clima sereno e collaborativo, attraverso l'offerta di situazioni e di esperienze significative e creative portatrici di senso, come elemento essenziale per riattivare l'interesse e rinnovare la passione per il proprio lavoro.

Attraverso l'analisi del vissuto, la discussione e lo scambio, mira a chiarire e tradurre in parole tutte quelle intenzionalità educative che rischiano, altrimenti, di restare, ingiustamente, sottintese. Tra queste, il modo di essere, la comunicazione non verbale, il clima relazionale e lo stile personale, sono fra quelle meno facilmente indagabili, ma, non per questo, meno importanti.

Tramite le attività, esperite in prima persona, l'esperienza formativa vuole sostenere le capacità personali creative ed espressive, per una formazione globale della persona, che sappia leggere la complessità e la pluralità dei linguaggi.

Contenuti:

Nella formazione di un educatore va messa in conto una preparazione all'ascolto dell'altro, che comporta un saper fare silenzio dentro di sé, per non sovrapporre il proprio pensiero a quello di chi sta parlando. L'educatore, oltre che prendersi cura del bambino, del suo benessere fisico e psichico, si occupa anche del suo contesto di vita e, dunque, della famiglia nel vivere quotidiano. L'accoglienza delle esigenze di ogni persona è frutto di un metodo laico e attivo. Sono le cose che si fanno insieme che portano ciascuno ad immergersi profondamente all'interno di una situazione di confronto, con se stesso e con gli altri. Le condizioni di benessere che si propongono durante le attività, insieme alle opportunità di riflessione su aspetti meno accettati del proprio modo di essere, sono il vettore che spinge ognuno a mobilitarsi, con tempi propri e modalità personali, per farsi carico della propria formazione e della qualità e della profondità del proprio rapporto con la realtà. In ogni situazione o attività proposta, l'attenzione deve essere rivolta a far sì che ogni persona possa agire secondo la volontà ed i limiti che essa stessa si riconosce e che sceglie di accettare.

Sul fronte della continuità educativa, la Scuola dell'Infanzia e il Nido sentono fortemente la necessità di un impegno per una comunicazione e una condivisione, che vadano oltre lo scambio formale di visite reciproche, notizie sui bambini e sulle attività didattiche.

Il Nido, oltre che prendersi cura della crescita globale del bambino, del suo benesse-

re fisico e psichico, del modo attraverso il quale apprende, si occupa anche del suo contesto di vita, e della famiglia in particolare.

Dunque, occorre farsi carico di una formazione continua del personale che opera in questo settore, affinché ne siano valorizzati gli aspetti professionali a più ampio spettro, in particolare, tutta quella parte di professionalità attinente alla relazione con le famiglie, di cui maggiormente si avverte la necessità. In questo processo di affinamento dell'offerta educativa, è utile coinvolgere anche i servizi privati, in una generosa e lungimirante azione mirata, che valorizzi lo sforzo dell'Amministrazione pubblica. Vi sono due fondamentali ragioni che consigliano di muoversi in questo senso.

La prima è che il servizio pubblico non riesce a coprire le richieste della popolazione ed è, quindi, inevitabile cercare un'integrazione col privato.

La seconda ragione, conseguente alla prima, è che l'integrazione tra pubblico e privato (ottenibile soltanto se l'Amministrazione pubblica offre le sue potenzialità formative e di verifica), consente la sinergia ed il riferimento a parametri comuni e fornisce, al tempo stesso, la spinta propulsiva di un'organizzazione più agile e sempre attenta alle nuove esigenze sociali.

Perché tutto questo si sviluppi, perché il confronto tra il Nido e la Scuola dell'Infanzia si rafforzi e si nutra di uno scambio tra le rispettive culture educative, occorre che si faccia sempre più serrata la discussione e la condivisione delle tematiche di fondo della pedagogia dell'infanzia. Attuare la continuità educativa richiede infatti un allargamento di prospettiva del progetto educativo. Richiede che sia dedicato un tempo specifico per incontrarsi ed uno spazio riservato nella mente; un tempo ed uno spazio, nella vita professionale, che determinano la disponibilità di muoversi verso orizzonti più vasti. Nell'incontro che avviene tra due mondi educativi diversi, trovano terreno di confronto due realtà, con storie e con condizioni operative differenti. Sapere di avere alle spalle scenari, storia e condizioni, così poco assimilabili, determina, talvolta, una dinamica che può rendere difficili le relazioni tra le persone che operano nelle due istituzioni. Tra chi, con impegno, sta cercando i termini di una cooperazione possibile.

I progetti, per l'appunto, nascono e si nutrono *nella e della* cooperazione.

C'è una fase, precedente o concomitante, con la fase progettuale, curricolare e didattica: quella della formazione e della riflessione comune tra le due istituzioni, Nido e Scuola dell'Infanzia.

Nella formazione comune, si fondano alcune delle premesse essenziali all'avvio e al sostegno di una volontà progettuale di continuità.

La comunicazione delle emozioni:

La diversa *risonanza*, che le proposte vanno assumendo nel tempo, non è cosa che riguarda solo chi partecipa alla formazione, ma riguarda anche, ampiamente e consapevolmente, chi progetta ed elabora le situazioni formative. Probabilmente, non ci si può sottrarre al continuo divenire del pensiero e, fortunatamente, neppure all'emozione di scoprire modi nuovi di sentire e di raccontare a noi stessi quello che ci accade. È grazie a prospettive vaste, alla duttilità e delicatezza del metodo, a risonanze sempre nuove e seducenti, che continuiamo a renderci portatori di una modalità educativa, che applichiamo, prima di tutto, alla nostra formazione e al nostro stile di vita.

Partecipare ad un corso di formazione pedagogica, può generare una forma di confronto sfavorevole con la propria professionalità, con le proprie competenze, con le proprie sensibilità. Questo confronto rappresenta un momento di crisi, una piccola perdita di equilibrio, la nascita del dubbio. E proprio queste finiscono con l'essere, poi, le condizioni dalle quali hanno origine le riflessioni più profonde e più sentite, quelle che consentono di mettere in discussione e sottoporre a verifica il proprio modo di essere educatori e di essere persone.

Non sempre, le proposte di attività che vengono fatte durante la formazione sono trasferibili nell'attività quotidiana con i bambini. C'è un tipo di formazione che mira a suscitare curiosità, interessi ed a fornire competenze sulla relazione con il bambino, o che mira a fornire motivi di dibattito sul senso della proposta educativa. Ma c'è, anche, una formazione che vuole essere un'occasione, offerta agli adulti, per rigenerarsi, in uno spazio e in un tempo, nei quali ciascuno abbia l'opportunità di occuparsi di sé e del proprio modo di stare con gli altri. Durante la formazione, si fanno attività manuali ed espressive, si gioca e ci si mette in gioco, con la parola, con il corpo, con le emozioni. Nei momenti di formazione, si riscoprono e si valorizzano linguaggi meno consueti, ma si rivitalizza, anche, lo scambio verbale, attraverso modalità e tempi che permettono di ridare senso e profondità al confronto, in un contesto di ascolto e di rispetto. È, in questa modalità laica, non giudicante, che l'implicito trovare spazio per diventare esplicito.

Il linguaggio del corpo:

Occuparsi di bambini è un lavoro di attenzione ai loro bisogni, di cura per i loro corpi, di predisposizione dei loro spazi di vita, di introduzione ad una curiosità sociale, di offerta di esperienze esplorative coerenti e di senso, di proposta di condizioni rassicuranti all'interno delle quali muovere con sicurezza i primi passi di scoperta del mondo delle cose e del mondo degli affetti. Va da sé che tutto questo richiede una competenza professionale a tutto tondo, richiama una sensibilità che non è soltanto conoscenza disciplinare, prevede una formazione che si alimenta di una continua riflessione e di

uno schietto confronto, oltre che di un aggiornamento permanente. Partendo dalla convinzione che la formazione deve rivolgersi alla persona, considerata nella sua globalità, è compito dell'esperienza formativa contribuire a costruire competenze sul piano della comunicazione e della relazione, a partire da una buona e sperimentata conoscenza di sé. È evidente che, un percorso formativo, per essere tale, deve prevedere le condizioni, i tempi ed i modi, per una sperimentazione personale di coinvolgimento attivo e di esperienza realmente provata, al fine di creare un vissuto individuale sul quale riflettere e da poter condividere con gli altri. Un quadro teorico di riferimento precede, ma non può sostituire, il vissuto in prima persona, che è la base, emotivamente intensa, dalla quale muovere per un'analisi delle relazioni reali che ciascuno ha stabilito con gli altri (ma prima ancora con se stesso), durante l'attività di gruppo. Nella riflessione che chiude ogni attività, deve trovare spazio ed essere rimesso in gioco anche il quadro teorico a cui ci si riferisce e che ha preceduto o affiancato l'esperienza diretta. È all'interno di tale riflessione che si pone l'accento sulla risonanza che il fare, ed il fare in gruppo, produce in ognuno di noi. Il *qui ed ora* è la modalità che spinge al confronto serrato delle esperienze personali, portandone in luce tutta l'intensità. Questa modalità diviene particolarmente significativa quando la formazione non vuole essere eminentemente tecnica, ma mira a formare persone che dovranno farsi carico di relazioni importanti sul piano sociale ed educativo. In particolare, l'attenzione alla relazione e la sensibilità nel proporre attività e situazioni, divengono essenziali nell'ambito della conduzione della sezione e, dunque, nel rapporto con il gruppo dei bambini, ma, anche, nella più complessa ed articolata relazione con la famiglia.

Il segno ed il colore:

La formazione di ogni persona passa attraverso l'esplorazione delle proprie potenzialità espressive, cognitive e delle proprie modalità relazionali; a maggior ragione, la formazione dell'educatore, il quale deve conoscere a fondo se stesso, la propria emotività, le proprie competenze, il proprio stile nel porsi in rapporto con gli altri. La sua formazione non può prescindere da una sperimentazione consapevole, provata in prima persona, di tutte le attività che egli intenda, poi, proporre ai bambini; questa formazione si completa ed acquista valore di metodo soltanto in virtù di una attenta riflessione su tutte le implicazioni che tali attività comportano, sia sul piano delle competenze, sia su quello del coinvolgimento emotivo, sia, ancora, su quello relazionale. Le tecniche e gli atteggiamenti della professionalità passano sempre, e in modo prioritario, attraverso esperienze formative personali: fare con le mani, giocare con il corpo, esprimersi con il canto, la danza, il suono o il colore, usare materiali semplici come la carta, il cartone, la creta, il legno, per costruire, sperimentare, verificare, comunicare, sono i modi che il bambino, ma anche l'adulto, usa per conoscere il mondo e mettere alla prova i propri limiti, le proprie aspirazioni ed i propri talenti.

L'adulto, l'educatore, deve indagare a fondo tali modalità conoscitive ed espressive; il modo più proficuo è quello di farlo anche attraverso la formazione in servizio, cimentandosi ancora e mettendosi in gioco, attuando riflessioni reiterate e confronti puntuali, su attività realmente svolte, e non solo basate sui lontani ricordi delle esperienze infantili o le costruzioni intellettuali dell'età adulta.

Occorre che l'azione dell'educatore dia valore ad ogni momento della vita del bambino e si preoccupi dell'accurata preparazione di ogni situazione educativa, sia essa a carattere pratico, a forte connotazione emotiva, o prevalentemente intellettuale, affinché i bambini si sentano il più possibile a loro agio in *tutti* gli aspetti della quotidianità. Dunque, la proposta di conoscenza delle differenti modalità, attraverso le quali attivare i canali dell'espressione, è tutt'altro che un aspetto marginale della professionalità educativa. Coltivare le varie e molteplici forme dell'espressività, consente di aprire altrettante vie di comunicazione, di attrezzarsi come adulti (e, in seguito, permettere al bambino di attrezzarsi), con la conoscenza di più linguaggi, con una variegata gamma di codici, attraverso cui definire il proprio rapporto con il mondo. La scoperta ed il potenziamento di nuove, inusuali possibilità per esprimersi, offre la base per comprendere e per comprendersi: dunque, permette di restare coinvolti e divenire artefici del progetto della propria formazione.

Anziché mirare ad un processo di addestramento su modelli precostituiti e di cui sono prevedibili gli sviluppi, l'incentivazione degli aspetti espressivi libera ciascuno da codici comunicativi troppo rigidi. Altri linguaggi vanno ad arricchire una possibilità comunicativa limitata, sovente, al solo codice verbale, e forniscono un prezioso strumento di autodeterminazione e di autorealizzazione. In più, questa linea pedagogica fa leva sul contesto in cui si opera (famiglia, nido, scuola), agisce sull'importanza di stabilire relazioni di benessere e sulla gratificazione proveniente dall'essere in grado di realizzare qualcosa con le proprie mani e con le proprie forze: comunque.

C'è un percorso che ognuno di noi ha realizzato e che ogni bambino, ovunque e in ogni tempo, dovrà necessariamente compiere per crescere. Questo percorso richiede curiosità, energia, desiderio di misurarsi con la realtà delle cose e con i sentimenti delle persone. Per permettere che tutto questo si compia, nelle istituzioni educative, occorre che ci sia, da parte dell'educatore, una delicatezza speciale nel prevedere le proposte educative. Questa delicatezza ha, spesso, i contorni della continuità.

Il gioco:

Recuperare la dimensione ludica per sconfiggere la prosaicità della realtà e per guadagnare la *poiesis*, per mantenere aperto lo spiraglio agli aspetti poetici della vita, è un modo per essere persone in grado di educare altre persone. Non si può pensare di educare qualcuno, a qualcosa che noi stessi non conosciamo. Non si possono proporre spazi o mete che noi non riusciamo, almeno, ad immaginare.

Il gioco è pratica continua e diffusa, è tenace lavoro per l'affinamento di una sensibilità speciale che consiste nel saper cogliere i *trompe l'oeil* della realtà, nell'individuare le smagliature nel tessuto dell'esperienza, nel fotografare le schizofrenie della vita per poterle riconoscere e dominare, anziché esserne dominati e venirne giocati.

Non stiamo parlando di questo o di quel gioco specifico, di un'esperienza, cioè, legata ad un particolare momento e che può trovare solo occasionalmente posto nelle nostre attività quotidiane; stiamo tentando di individuare i contorni di una possibilità dell'uomo di porsi in sintonia con l'Universo, dove le leggi della natura ed il gioco del caso determinano l'ordine della materia.

La ludicità è qualcosa che va praticato con frequentazioni assidue: va corteggiata ed inseguita, finché non ci conceda di procedere al nostro fianco e di offrirci quella compagnia preziosa che ci impedirà di rimanere prigionieri degli eventi. Come certe medicine, una pillola di gioco presa ogni tanto non risolve nulla, non cambia la sostanza delle cose o aggiunge soltanto sfiducia nel medicamento ritenuto, a quel punto, inefficace.

Crescere suscita emozioni, che hanno bisogno di essere interpretate dal bambino con il proprio corpo e con la propria voce: in questo modo egli potrà riconoscerle e assimilarle. In particolare, per quei bambini che vivono situazioni di disagio, lo spazio del gioco simbolico diventa estremamente interessante: è, per l'educatore, un'occasione in cui conoscerli meglio ed è, per loro stessi, l'opportunità di elaborare le loro difficoltà. Avendo la possibilità di "giocare la situazione" che gli provoca disagio, il bambino recupera piccole parti di dominio sulla situazione che gli ha causato quel disagio. Egli ha bisogno di gestire tali momenti in assoluta autonomia, con l'aiuto di un ambiente adeguato e sull'onda delle proprie spinte interiori, scegliendosi i compagni che desidera ed i tempi più adatti per lui. Occorre che il bambino abbia a disposizione spazi, situazioni e materiali diversi per poter dare corpo ai turbamenti che possono derivare dalle sue scoperte; attraverso questi stimoli, egli potrà soffermarsi a raccontare a se stesso pezzetti della sua storia personale, tutte le volte che ne sentirà il bisogno.

Occorrerà, in prima istanza, mettere a fattor comune le convinzioni che muovono la nostra azione educativa e che animano il nostro agire quotidiano con il bambino. Sarà necessario definire verso quale meta invitiamo il bambino stesso a muoversi, affinché sviluppi un suo percorso di crescita, che gli sia congeniale nei tempi e nei modi. Proporre un'attività ad un gruppo di persone, adulti o bambini che siano, presuppone l'esigenza di trovare un aggancio con la loro immaginazione, con il loro interesse, con la loro curiosità, con la loro ricerca di benessere. Occorre che, chi propone sia convinto della propria proposta e la offra con lo stesso stupore con cui si racconta una fiaba. La cura dell'educatore, è tutto ciò che può cadere nell'ambito di esperienza del bambino, volontario o involontario che sia, programmato o meno, dipendente dalle scelte dell'educatore stesso oppure attinente alla sfera familiare, che riguardi gli adulti o il gruppo

dei bambini, nei momenti guidati o in quelli lasciati alla gestione di ciascun bambino. La volontà di costruire attorno al bambino un contesto educante, l'intenzione di far sì che tale contesto costituisca l'*humus* sul quale possano crescere e svilupparsi tutti gli interessi e le capacità del bambino stesso, vengono a delinearsi come lo spartiacque tra l'attività dell'istruire e l'attività dell'imparare facendo.

Creare le condizioni dell'imparare, anziché preoccuparsi di quelle dell'insegnare, viene ad essere il chiaro presupposto della volontà di consentire al bambino di misurarsi con le cose e con gli altri, in un processo di cui egli riesce a percepire il senso e lo svolgimento. Il fare esperienze dirette, mettendo in gioco se stessi, è la modalità che consente di apprendere e di capire quello che si apprende: consente di conseguire risultati, vivendo e sperimentando le emozioni che accompagnano ogni processo formativo. Il gruppo permette di allargare l'esperienza emotiva, di approfondirla e di oggettivarla, in una forma riflessiva più ampia, con un aggancio più forte alla realtà. Conoscere tante attività e conoscerle con sicurezza, però, non costituisce ancora un metodo. Quello che fa, di tale bagaglio di conoscenze, un metodo, quello che rende definibile, sistematico, riproducibile, misurabile, questo lungo elenco di competenze specifiche, fino a restituirne una visione omogenea ed organica in termini metodologici, è l'elaborazione che ne viene fatta. Una elaborazione che analizzi le sollecitazioni prodotte dalle singole attività, ma anche, le capacità di coinvolgimento dovute a particolari sequenze e combinazioni (o trasformazioni) delle attività stesse. Sappiamo bene che, mentre l'aspetto più marcatamente tecnico, di adattamento, sviluppo, trasformazione di una data attività, comporta una valutazione dai contorni più definiti, le combinazioni e le sequenze delle varie proposte comportano una riflessione più ampia, dai confini meno definiti e dalle valutazioni più incerte. Eppure, la riflessione sulle ragioni di una sequenza, sull'opportunità di inserire un'esperienza particolare, sul senso di un cambiamento di rotta, è la riflessione che meglio esprime e definisce l'idea di formazione. La definisce come un grande patrimonio di esperienze possibili, al quale attingere per formulare una proposta coinvolgente, sorprendente, rassicurante. Il progetto di una proposta formativa comporta, certamente, l'acquisizione completa e sicura degli aspetti tecnici, ma si sostanzia, di fatto, nella capacità di comporre una formula coerente con le mete educative che si intendono perseguire.

È nel faticoso, raffinato ed interessante lavoro di analisi della situazione, in cui si deve calare la proposta e nel conseguente impianto del contesto educativo, che le esperienze e le sensibilità di ciascuno, trovano spazio per il confronto e si arricchiscono di ulteriori elementi di riflessione, in ragione di quel salutare esercizio di scambio e di confronto approfondito che ogni équipe è chiamata a compiere.

gennaio-marzo 2014

LA CONTINUITÀ EDUCATIVA 0-6 E LA FORMAZIONE

a cura del **CEMEA Toscano**

Proposte, domande e considerazioni dei docenti

Luana Collacchioni

A quale continuità ci riferiamo in questo corso di formazione? Alla continuità tra nido e scuola dell'infanzia, tra scuola dell'infanzia e scuola primaria, tra scuola e famiglia e territorio, tra le insegnanti che partecipano al corso e le insegnanti dei collegi e dei gruppi di lavoro di appartenenza.

Ma soprattutto, ci riferiamo alla continuità intesa come forma mentale, come modo di pensare, come approccio. Attraversiamo, come persone e come professionisti, un passaggio paradigmatico: da un paradigma di pensiero lineare a un paradigma complesso, che permette di vedere la realtà in modo complesso, reticolare, da diversi punti di vista, di vedere nuove possibilità e aperture. Incarnare questo paradigma implica un atteggiamento di apertura e di accoglienza.

Ancora, parliamo di continuità come coerenza, che è uno degli aspetti fondamentali delle professioni educative. La coerenza è la continuità tra il nostro pensiero e le nostre azioni, tra ciò che si dice ai genitori e ciò che si fa con i bambini.

Paolo Borin

Il filo rosso di quest'anno è stata la continuità tra nido e scuola dell'infanzia con la possibilità di conoscersi, di fare insieme e avviare una riflessione condivisa. Nido e Scuola dell'infanzia appartengono a culture e storie diverse e questa formazione può favorire l'incontro tra queste due realtà.

Anche quest'anno è stata utilizzata la metodologia attiva, così com'è insito nella metodologia stessa del Cemea (Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva) per cui l'obiettivo principale è stato quello di presentare contesti ove ogni partecipante potesse fare un'esperienza in prima persona, mettersi in gioco e avere la possibilità di far succedere "qualcosa", in un'ottica scevra dal giudizio e non mirando a un risultato

specifico. Questo “qualcosa”, è stato poi la base da cui partire per pensare/ripensare al *come* e *cosa* offrire ai bambini. L’invito è quello di vivere la proposta esperienziale liberamente, senza alcun tipo di pregiudizio. Non tutte le attività svolte saranno riproponibili nei contesti educativi, ma sono servite a noi adulti per metterci in gioco.

Occorre trovare ulteriori momenti di condivisione in cui poter ragionare in maniera più approfondita su quello che abbiamo vissuto.

Marina Baretta

L’esperienza deve diventare un terreno di confronto, qualunque sia il settore di riferimento: gioco, emozione, colore... Da ogni laboratorio si può ricavare qualcosa da riportare nell’esperienza lavorativa quotidiana.

Riflessioni dei partecipanti

- *Questi incontri ci servono a vederci sullo stesso piano, insegnanti ed educatori, e a provare a entrare in quello che possono provare i bambini, provando noi in prima persona le esperienze che proponiamo loro.*
- *Questi bambini hanno tutto molto strutturato, anche il gioco extrascolastico (il calcio, la piscina...), non vivono più la strada, non hanno più la libertà di prima.” Questo corso ci aiuta a riscoprire l’importanza della libertà di espressione e la sua importanza nella costruzione dell’autostima.*
- *Sarebbe bello vivere percorsi del genere con tutto il gruppo di lavoro, perché non si possono passare agli altri le emozioni che si sono vissute.*
- *Risulta gradita la connotazione pratica del corso, che ha permesso anche di provare a “mettersi nei panni dei bambini”: tale esercizio mentale consente di avviare una riflessione sugli atteggiamenti e sulle proposte adottate nei servizi coi bambini.*
- *Ci sono stati tanti input e io ho avuto difficoltà rispetto a questa frammentazione che non mi ha permesso di approfondire, di più, di sviscerare gli argomenti tutti molto interessanti. Avevo anche la necessità di una maggiore condivisione con le colleghe e di risposte.*
- *Alcune insegnanti hanno espresso il loro apprezzamento per le esperienze proposte. Una giovane insegnante in particolare ha detto “a partire dal primo incontro per me si è aperto un mondo, mi sono resa conto che non sapevo tante cose”.*
- *È necessario riportare i contenuti emersi nel corso di formazione sulla continuità 0-6 al collegio docenti/al gruppo di lavoro, per condividere con le colleghe gli*

spunti di riflessione emersi, affinché possano essere poi coltivati nella quotidianità dei servizi.

- *È condivisa la necessità di confrontarsi sulla continuità Nido/Scuola infanzia per informare e preparare i genitori ai tempi e alle modalità diverse che incontreranno a Scuola, e individuare strumenti per aiutare i bambini ad affrontare situazioni di disagio o sofferenza e più in generale a sostenerli nel loro percorso di crescita.*
- *Alcuni partecipanti suggeriscono che sarebbe utile, in un prossimo incontro, approfondire il tema del sostegno ai genitori nel passaggio Nido-Scuola dell'infanzia.*
- *In conclusione tutti sono concordi nel dire che i temi da approfondire sarebbero ancora molti.*

Il clima d'aula

Le esperienze proposte dai formatori sono state vissute con piacere, emozione, spensieratezza e partecipazione. Hanno contribuito a far conoscere fra di loro i membri di ciascun gruppo aula e a evidenziarne le specifiche caratteristiche. È stata la base per iniziare un percorso di condivisione profonda con empatia e comprensione reciproca che ha evidenziato le caratteristiche positive di ogni partecipante, nonché le motivazioni al proprio lavoro. Le esperienze hanno favorito la creatività e la capacità di svolgere un compito in sintonia con il gruppo di appartenenza.

Il clima d'aula è stato favorito dalla “sospensione del giudizio”.

IL GIOCO

Condotto da **Romina Nesti**

Proposte, domande e considerazioni dei docenti

Paolo Borin

È fondamentale che le persone che si occupano di educazione si occupino in modo speciale del gioco, considerando quanto sia complessa la sua esplicazione. Per esempio se analizziamo un gioco banalissimo come il nascondino, quante emozioni si possono individuare in ognuno dei ruoli che sono previsti, quali e quante difficoltà possono più o meno integrarsi con le peculiarità di ogni partecipante? Quali implicazioni emotive in un gioco che quasi sempre viene proposto a cuor leggero?

Luana Collacchioni

Il gioco e l'attività ludica possono essere considerati come uno dei fili rossi della continuità.

Romina Nesti

Cosa ci viene in mente quando usiamo la parola gioco?

Ogni persona scrive su un post-it la prima parola che viene in mente sul gioco. Queste alcune parole: divertirsi, esprimersi, fantasia, ballare, conoscere, leggerezza, libertà, volare, risate, creare... È interessante affrontare il tema del gioco in tutte le sue sfaccettature, dall'aspetto ludico a quello educativo. Il tema del gioco introduce tutti gli altri temi previsti dal programma di formazione di quest'anno. Come si costruisce la continuità attraverso il gioco?

Gianfranco Staccioli invita a riflettere sul significato del gioco: qual è il ruolo dell'adulto nel gioco? Occorre una regia educativa e una specifica predisposizione del contesto (io devo predisporre, affinché avvenga ciò che io penso debba avvenire);

È importante predisporre un contesto educativo che favorisca sia l'attività individuale che di gruppo;

Il materiale per il gioco deve essere sufficiente per permettere l'attività in autonomia;

Occorre creare una situazione di benessere durante il gioco;

Gli adulti hanno il compito di non essere né troppo direttivi, né troppo permissivi;
C'è una continuità metodologica che è la stessa in tutte le attività di gioco proposte;
Bisogna valorizzare il processo (come si fa a leggere il processo per fare la proposta successiva?);

Paolo Borin

Il gioco permette di essere liberi. Ma è importante anche salvaguardare il diritto del bambino a *non giocare*, che ha pari dignità del diritto complementare: il *diritto al gioco*. Il piacere del gioco dovrebbe trasparire quotidianamente nel nostro rapporto con i bambini. È importante diventare professionisti seri, ma anche giocosi.

Riprendendo il filo conduttore del percorso possiamo affermare che la voce, il suono, il canto rappresentano lo sfondo nel quale si gioca, si cresce, si educa, sfondo che connota anche la qualità della relazione. È quindi importante la tonalità, il ritmo, la gradevolezza e l'adeguatezza della voce nel gioco (sia questo individuale che di gruppo).

Se si riesce a trasferire un aspetto ludico a tutte le attività che proponiamo le rendiamo più appetibili.

Si sottolinea infine la differenza fra modalità di affrontare da parte del bambino nella sua globalità (tono muscolare, livello di attenzione/attivazione, elaborazione di pensiero) le attività di gioco proposto da altri e il gioco cosiddetto "libero", dove c'è una piena responsabilità del gioco, con la necessità della ricerca di un accordo con gli altri.

Un'ultima riflessione è stata dedicata alla comunicazione sul gioco rivolta ai genitori. Spesso si rileva la richiesta da parte di questi ultimi di conoscere le attività del bambino, le proposte educative delle educatrici/insegnanti. È importante far capire ai genitori il significato del gioco e il tempo da dedicare anche al gioco *libero* e al gioco individuale. Il docente ritiene che talvolta nei nidi e nelle scuole dell'infanzia ci sia una preparazione incompleta nel presentare le specifiche modalità di lavoro, preparazione che potrebbe essere agevolata e rinforzata attraverso il sostegno e l'aiuto alla riflessione da parte del coordinamento pedagogico.

Gianfranco Staccioli afferma che giocare in un clima non giudicante, con qualcuno che ci osserva benevolmente, permette di sperimentare in modo piacevole e spontaneo.

Il giocare ha anche una funzione evocativa, richiama ricordi, sensazioni, vissuti.

Si sottolinea l'importanza, durante il gioco, di stare con ciò che proviamo, con le emozioni piacevoli o spiacevoli, anch'esse fonte d'informazione sull'esperienza che stiamo vivendo.

Le modalità della proposta e le sensazioni provate fanno riflettere sull'opportunità di verificare che ciò che si presenta ai bambini desti il loro interesse e permetta una fruizione creativa e personale dei materiali da parte loro.

Associazioni libere sulla parola gioco

Ogni persona scrive su un post-it la prima parola che viene in mente sul gioco. Se ne parla nel grande gruppo e si confrontano i vissuti personali e professionali relativi al gioco.

La richiesta di scrivere, su un bigliettino, la prima associazione mentale che si riferisca alla parola gioco, consente di portare alla luce relazioni interessanti che ognuno di noi ha sviluppato nei confronti delle situazioni ludiche, nel corso della propria vita.

Quando tutte queste concatenazioni di sentimenti, sotto forma scritta, sono poste in evidenza su di un unico cartellone, in una sorta di *brain storming*, ciascuna persona, ed il gruppo nel suo insieme, possono riflettere su questa forma oggettivata e resa palese di un vissuto dichiarato.

Riflessioni dei partecipanti sul concetto di gioco

- *far giocare richiede delle competenze;*
- *piacevolezza, rilassatezza e libertà nel gioco;*
- *opportunità di accompagnare i bambini all'inizio di un gioco;*
- *sperimentazione della creatività individuale e apertura di nuove possibilità di fronte agli stimoli che ci danno gli altri con la loro creatività;*
- *necessità di uno spazio e di un tempo individuali, per giocare da soli, e di uno spazio e di un tempo condivisi, per giocare insieme;*
- *il contesto fa la differenza, se si gioca da soli, parallelamente agli altri, oppure insieme agli altri;*
- *è importante il rispetto delle regole e delle altre persone;*
- *quando il gioco piace non si vuole cedere il proprio posto;*
- *con lo stesso materiale si possono provare più possibilità di gioco;*
- *un gruppo si è chiuso non accettando altri partecipanti;*
- *si sono individuate due modalità di approccio a differenza se ci si confronta con il materiale o con i compagni;*
- *a volte si vuole giocare da soli e gli altri ci danno noia;*
- *nel gioco ci sono anche emozioni negative, si corrono dei rischi, ci si confronta con la sconfitta, con la competizione, ci si sfida;*
- *occorre chiedersi sempre per ogni gioco proposto, che tipo di comportamenti e di emozioni stimola, cosa mettiamo in campo; possibilità di conflitti, competizione, cooperazione, stare al centro, sperimentare gli spazi, il senso del ritmo e del tempo, e di conseguenza proporre giochi coerenti in cui si riflettono le opportune scelte pedagogiche;*

- *l'utilità del gioco quale strumento che facilita la conoscenza reciproca, la riscoperta della semplicità, del divertimento e dell'autenticità;*
- *il gioco può prestarsi favorevolmente anche a una più facile e leggera conduzione delle routine, dove ruoli e regole possono essere sperimentate e praticate in maniera più agevole e divertita;*
- *il gioco consente la pratica ludica di ruoli e regole, esso dovrebbe rappresentare, nei contesti educativi dell'infanzia, la pratica educativa elettiva e lo sfondo necessario per ogni tipo di attività pensata e organizzata.*
- *si rileva una complessiva e condivisa rivalutazione dell'importanza e del ruolo che i giochi più semplici possono rappresentare per il bambino;*
- *sembra che anche nel nido (nonostante il contesto possa essere facilitante da molti punti di vista per favorire più tempo per il rapporto individuale con il singolo bambino) in realtà si dedichi poco spazio ad alcuni giochi individuali (es: filastrocche con le mani);*
- *nella diversità ci siamo sentiti tutti uguali, ci siamo lasciati indietro l'imbarazzo...*
- *ho fatto cose che non avrei mai immaginato di fare, questi giochi sono stati un regalo, oggi ho giocato io, ribaltando il mio ruolo di ogni giorno.*

Attività 1

I GIOCHI CANTATI

Vengono proposti giochi della tradizione popolare, alcuni di grande gruppo, altri a coppie (es. il cavallo del bambino, filastrocche quali *andai alle fontane* e giochi con le mani per i più piccini). I giochi su cui si propone di sperimentare il piacere e il divertimento di farli insieme, sono anche l'occasione di richiamare alla mente l'essere stati bambini di ognuno. La pratica dei giochi proposti ha visto l'impegno, oltre che delle abilità linguistiche, anche degli arti e delle abilità motorie, cosa su cui riflettere affinché il gioco possa prestarsi come strumento di maturazione di altre abilità, oltre a quelle socio-relazionali e linguistiche. Per le educatrici più anziane si è trattato di filastrocche che conoscevano già, ma per le insegnanti giovani hanno costituito un'autentica novità. E su tale elemento crediamo si debba porre opportuna riflessione.

Scheda CEMEA

49. Era la sera battaglia di Magenta

Italia



E - ra la se - ra bat - ta - glia di Ma - gen - ta, oh che pia -
ce - re ve - de - re i ca - va - lie - ri. Ca - va - lie - ri al pas - so!

Era la sera battaglia di Magenta,
oh che piacere vedere i cavalieri.

(parlato) Cavalieri al passo!

Era la sera battaglia di Magenta,
oh che piacere vedere i cavalieri.

(parlato) Cavalieri al passo! Al trotto!

Al galoppo!

Con una mano!

Con due mani!

Con un piede!

Con due piedi!

Bum!

I giocatori sono in cerchio per mano e girano cantando (1). Al termine della musica si fermano e dicono le parole:

— Cavalieri al passo!

Quindi riprendono (2) cantando di nuovo la strofa alla fine della quale si fermano per dire:

— Cavalieri al passo! Al trotto!

Questa volta, nel riprendere il canto, anziché muoversi in cerchio camminando, effettueranno un trotto (3).

La volta successiva, dopo aver ripetuto «Cavalieri al passo!, Al trotto!» diranno: «Al galoppo!» e il cerchio si sposterà galoppando (4).

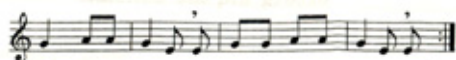
Quando si arriva a «Con una mano!» si batte la mano sinistra sul ginocchio sinistro restando fermi sul posto (5); a «Con due mani!» si batte anche la mano destra sul ginocchio destro (6); a «Con un piede!» si batte per terra a tempo il piede sinistro (7); a «Con due piedi!» si saltella sui due piedi restando sul posto (8).

Al termine del gioco tutti i giocatori si avvicinano al centro ricantando la strofa e ripetendo tutte le parole parlate e quindi tutti gridano: «Bum!» (9).

Ferra ferra l'asino

Ferra ferra l'asinino
(L'adulto batte tre volte con il palmo contro la pianta del piede del bambino)
 tre bullette per piedino
(idem con l'altro piede)
 tre di qua e tre di là
(di nuovo battere tre volte sul primo piede)
 l'asinin si ferrerà.
(sull'altro piede)
 Uno due tre
(dare tre pizzicotti sulla pianta d'un piede)
 quattro cinque sei!
(tre pizzicotti sull'altro piede)

Seta moneta



Se - ta mo - ne - ta, le don - ne di Ga - e - ta che

Seta moneta	Bambini chi vi piace?
le donne di Gaeta	Ci piace Giovanni
che filano la seta,	che fa cantar i galli,
la seta e la bambagia.	i galli e le galline



che fan - no COC - CO - DÈ!

che fanno: — COCCODÈ!

Canta, gallina	accanto al gallo rosso
fa l'uovo domattina	accanto al gallo bianco



che fan: CHIC - CHI - RI - CHI!

che fann: — CHICCHIRICHÌ!

(Come nel girotondo precedente, ripetere più volte il gioco, aumentando ogni volta di velocità. Il cambio di direzione avviene sia sul «COCCODÈ» che sul «CHICCHIRICHÌ». Questi due versi vengono cantati più forte del resto del testo)

44. Galoppa sul cavallo

Germania



Ga - lop - pa sul ca - val - lo il si - gno - re del ca - stel - lo,



a mez - zo - gior - no tor - ne - rà, la cam - pa - nel - la



suo - ne - rà: dlin - di - lin di - lin di - lin di - lin.

Galoppa sul cavallo
 il signore del castello,
 a mezzogiorno tornerà,
 la campanella suonerà:
 dlin-di-lin di-lin di-lin di-lin.

I giocatori sono seduti in cerchio. Un 'signore' e un 'cavallo' camminano all'interno. Essi non hanno il posto a sedere. Il signore gira con una campanella ed il cavallo lo segue. A «dlin-di-lin» tutti i bambini cambiano posto ed anche il cavallo che seguiva il signore cerca di trovare un posto. Chi non trova posto segue il signore fino al nuovo cambio.

A CAVALLUCCIO SULLE GAMBE

Il cavallo del bambino

Il cavallo del bambino
va pianino, va pianino.

(L'adulto tiene il bambino sulle gambe. Recita le parole in modo esageratamente lento. Muovendo le gambe, sposta il peso del bambino da una parte all'altra lentamente e leggermente)

Il cavallo del gradasso
va a passo, va a passo.

(muovere le gambe con ritmo più sostenuto e con spostamenti più ampi. Procedendo con il gioco, il ritmo delle parole si adatta via via al ritmo dei movimenti)

Il cavallo del giovanotto
va a trotto, va a trotto.
(movimento accelerato)

Il cavallo del vecchietto
va zoppetto, va zoppetto.
(spostare le gambe con ritmo irregolare ad altezze contrastanti, una gamba molto alta, l'altra appena rialzata)

Quando il re ci monta in groppa
si galoppa, si galoppa.
(movimenti robusti e vivaci)

Il cavallo che va in guerra...
(pausa, suspense)

pat-a-PUM! giù per terra!
(a «sorpresa» l'adulto lascia cadere il bambino tra le gambe, sorreggendolo naturalmente)

Questo è l'occhio bello

A. Scatena
Nuovo Canzoniere italiano
Ed. Signorelli - Milano

Questo è l'occhio bel lo questo è l'occhio bel-lo, questo è la chie-
si- na que- sto è l'oc- cu- lo, din din din din din din din din din!

Andai alle fontane

Andai alle fon- ta- ne, e mi la vai le ma- re, e
... la gen- te pu- lo- vie

Finisce
Bamboccia signoria!
(parlati)

Questa è la piazza, qui ci sta la fontanella

Questa è la piazza,
(L'adulto accarezza il palmo del bambino)
qui ci sta la fontanella.
(indicare il centro del palmo)
Una pecorella viene a bere...
(piegare il mignolo del bambino verso il suo palmo)
e fa: — Glug glug glug glug glug glug...
(l'adulto muove rapidamente su e giù la punta del mignolo contro il palmo, lasciando poi il dito piegato verso «la fontanella»)
Un'altra pecorella viene a bere e fa: — Glug glug glug glug glug...
(idem con l'anulare)
Un'altra pecorella viene a bere e fa: — Glug glug glug glug glug...
(il dito medio)
Un'altra pecorella viene a bere e fa: — Glug glug glug glug glug...
(l'indice. Poi con voce cupa:)
Arriva il lupo...
(muovere il pollice del bambino. Poi con voce allarmata:)
e scappano le pecorelle, scappano!
(l'adulto riapre velocemente le dita del bambino e sopra ci fa un gesto ripetuto come per scacciarle via)

Salendo sul più grosso

Salendo sul più grosso
(Con due dita l'adulto «cammina» su per il pollice del bambino)
sono caduto nel fosso.
(con le due dita l'adulto «scivola» giù nel varco tra il pollice e l'indice)
Salendo sul più acuto
(«camminare» su per l'indice)
di nuovo sono caduto.
(fare scorrere le due dita giù nel varco tra il dito indice e il medio)
Salendo sulla vetta
(«camminare» su per il dito medio)
avevo troppa fretta.
(scorrere le due dita giù nel varco tra il dito medio e l'anulare)
Salendo sul più bello
(su per l'anulare)
ho perso l'anello.
(scorrere giù nel varco tra l'anulare e il mignolo)
Salendo sul piccolino
(su per il mignolo)
si è finito il raccontino.
(scorrere le due dita giù dal mignolo lungo il bordo della mano del bambino)

Riflessioni dei partecipanti sull'attività “giochi cantati”

- *i giochi cantati uniscono le persone, anche attraverso il contatto fisico;*
- *il cerchio crea gruppo, il gioco della sedia è da proporre ai bambini, per dare la possibilità di correre in classe con un gioco strutturato, con regole definite;*
- *il racconto di una filastrocca o di una storia sembra suscitare nei bambini un senso di meraviglia, di stupore derivato proprio dalla scoperta che l'adulto sa usare le parole in rima, costruendo una musicalità e un'associazione fra suoni che affascina il bambino.*

Ricaduta nel contesto di lavoro (scuola dell'infanzia/nido)

Quasi tutte le insegnanti e le educatrici presenti dichiarano di aver riproposto ai bambini i giochi e le filastrocche imparate durante lo scorso incontro, suscitando molta curiosità e interesse. In particolare emerge il racconto di un'insegnante della scuola dell'infanzia che ha riferito l'utilità e l'efficacia nell'accogliere un bambino di 3 anni con qualche problema di inserimento, della filastrocca con le dita della mano. Probabilmente l'effetto positivo è conseguenza, come esplicita al gruppo l'insegnante, di alcune caratteristiche del gioco, ovvero: il tono di voce narrante, un'atmosfera calma, serena, un rapporto individuale con un minimo di contatto fisico e tempo breve, ma “dilatatato”, tranquillo, a disposizione. Gli altri bambini interessati al nuovo. Un'insegnante ha riproposto la canzone del “Cavaliere” e i bambini hanno risposto con la modalità anticipata dell'educatrice: “*tutti vogliono stare al centro*”.



Attività 2

GIOCHI CON LEGNETTI, TUBI, LIBRI

Scheda CEMEA

Vengono proposti materiali non convenzionali per sviluppare attività ludiche in piccolo gruppo.

I materiali sono scelti tra quelli normalmente considerati poco attinenti al gioco, in modo che i gruppi siano chiamati a compiere un lavoro di ricerca e di costruzione di strutture ludiche, e si interrogano su quali possano essere gli elementi che danno vita al gioco. Il piccolo gruppo è la risorsa che consente l'elaborazione più ricca e più rassicurante per ciascuno, per sentirsi stimolati e sostenuti di fronte alle scelte inusuali e "di rottura degli schemi".



Riflessioni dei partecipanti sull'attività "legnetti e tubi"

- *Con i rotoli all'inizio non si sapeva che fare, ma poi ci siamo organizzate in un gioco condiviso;*
- *se giocare con i legnetti e/o con le rondelle dopo un po' non dà stimoli si può cambiare gioco.*



Riflessioni dei partecipanti sull'attività "i libri"

- *la sperimentazione dei libri come materiale per giocare apre riflessioni contrastanti: per alcuni è opportuno aiutare i bambini a usare i libri nel modo per il quale i libri sono pensati, in considerazione del fatto che un bambino piccolo ha necessità di conoscere la realtà per come è, per poi con gli strumenti appresi poterla rielaborare; per altri invece il libro può essere usato in diversi modi (impilati, usati come costruzioni) rispetto all'utilizzo per il quale il libro è progettato e questo permetterebbe di avvicinarsi al libro in maniera originale. Tutti condividono comunque il fatto che il libro sia un oggetto che vada sempre rispettato;*
- *i libri si possono usare difficilmente in modo non strutturato, non hanno un risvolto ludico;*
- *con il libro volevamo fare un gioco cercando le parole, o comunque giocare con le parole.*

LE EMOZIONI

Condotto da **Luana Collacchioni**

Proposte, domande e considerazioni dei docenti

Luana Collacchioni

Le emozioni esistono all'interno delle persone e a volte possono non essere visibili. Per quante parole si usino, non è mai facile esprimere un'emozione e non è facile riconoscerla.

L'intento è quello di riflettere insieme su come le emozioni incidono sulle relazioni. Negli adulti la dimensione razionale è solitamente molto forte; nei bambini la dimensione emotiva e corporea è molto evidente. Le emozioni a volte si manifestano, altre sono sopite. Non sempre è facile leggere e riconoscere le nostre emozioni e quelle degli altri. Imparare a leggere la corporeità dei bambini è molto importante... Oggi nella scuola si valorizza molto la dimensione razionale, ma lavorare con la dimensione corporea ed emozionale è indispensabile per noi e per i bambini. A fronte del concetto di Cartesio che diceva *penso e dunque sono*, oggi si potrebbe dire *sento, penso e quindi sono*. Valorizzare la dimensione corporea e le emozioni non significa perdere l'aspetto razionale, poiché le diverse dimensioni sono correlate tra loro.

È importante affrontare con i bambini anche il tema del dolore perché altrimenti mandiamo loro il messaggio che di certe cose non se ne può parlare.

Il rischio maggiore è quello della non considerazione delle emozioni e dei sentimenti di un bambino.

Per il bambino non è semplice decodificare i propri stati emotivi. Per imparare a farlo è fondamentale l'aiuto dell'adulto. Il bambino impara a riconoscere ed esprimere le proprie emozioni attraverso la relazione con l'adulto.

È importante permettere al bambino di vivere anche le emozioni connesse a esperienze dolorose, sostenendolo e aiutandolo a riconoscere le proprie emozioni e a esprimerle.

Si può imparare che si può entrare nell'emozione dolorosa senza esserne travolti, ci si può stare ed è poi possibile uscirne superandola.

Paolo Borin

Anche se le emozioni che abbiamo vissuto sono nostre, possiamo però trasmetterle agli altri con il nostro entusiasmo e la nostra passione nel confronto oltre che nel lavoro.

ro quotidiano. Possiamo approfondire i motivi che ci hanno fatto vivere questa esperienza formativa in maniera così positiva, motivi che scopriremo poter declinare nel nostro lavoro con i bambini, ogni giorno.

Luana Collacchioni

Le attività che proponiamo permettono di sperimentare la dimensione corporea e quella emozionale, esse vogliono incidere con un intento sensibilizzante sulla professionalità. La prima sarà un'attività legata alla corporeità e la seconda un'attività di ascolto di una storia che ci farà riflettere sul tema del *dolore*.

Attività 1

EMOZIONI. LO SPAZIO: SÉ E GLI ALTRI

di **Luana Collacchioni**

Introduzione al tema delle emozioni: corporeità, sentimento, razionalità.

Ogni persona è l'insieme di corporeità, emozionalità-sensorialità e razionalità, ma nell'età che va da zero a sei anni, i canali di espressione e comunicazione maggiormente usati sono quello percettivo-corporeo e quello sensoriale-emozionale, che lasciano segni indelebili nella costruzione dell'identità e che condizionano fortemente la crescita di ognuno in termini sia di apprendimento che di qualità della vita.

In un primo momento viene proposta un'attività di conoscenza e di presa di coscienza dello spazio in cui si svolge l'attività non solo attraverso un invito a guardare lo spazio circostante, ma e soprattutto, attraverso il movimento e la concentrazione su di sé. Ciascuno cammina liberamente nello spazio alla ricerca di un suo passo che vada bene in quel momento e viene invitato ad analizzare nei dettagli il movimento e l'impegno di tutto il corpo nel camminare.



Successivamente l'attenzione si sposta sugli altri prima in una visione complessiva, poi più particolare verso ognuno degli altri con i quali si entra in contatto con lo sguardo.

Dopo questa fase di rassicurazione i partecipanti sono invitati a dire il loro nome in modo che sia sentito da tutti. Affermazione di sé, della propria identità, del proprio timore e dell'eco interiore a questa affermazione, a questo timore.

Ciascuno sceglie un proprio spazio e una propria posizione in questo spazio.

Si osservano attentamente le posizioni assunte dagli altri e, quando si vuole, si chiama una persona, le andiamo vicino e assumiamo la sua posizione. Si possono così scoprire le affinità, le diversità, l'empatia attraverso l'ascolto del proprio corpo che si mette "nei panni" di un'altra persona.

Segue uno scambio verbale sull'esperienza vissuta.



Riflessioni dei partecipanti

- Imbarazzo. *Qualcuno dei partecipanti esprime l'imbarazzo iniziale provato, assieme alla fatica a entrare in contatto con lo sguardo delle persone non conosciute durante l'attività.*
- Camminare. *Un'altra difficoltà è stata per qualcuno quella di camminare senza una meta, una finalità, cosa che non siamo abituati a fare ("non camminiamo più per camminare e basta, ma sempre per andare da qualche parte o facendo qualcosa"). Sempre a proposito del camminare, i partecipanti discutono sulla tendenza ad assumere tutti lo stesso passo e la stessa direzione, per cui qualcuno si è imposto di andare in controtendenza, non senza imbarazzo.*
- Rispetto alla consapevolezza corporea a cui le educatrici e le insegnanti sono state invitate, si riflette sul fatto che normalmente si fa poca attenzione a questo aspetto ("camminiamo sempre con la borsa, o con più borse essendo insegnanti, velocemente"). Il camminare richiama a una sorta di metafora sul percorso, sulla vita: "camminare è continuamente perdere e ritrovare l'equilibrio. Sentire il nostro corpo ci fa sentire che ci siamo, qui e ora, e che ci siamo, dentro il nostro corpo, a volte più comodi, a volte più scomodi".

- Tendenza a razionalizzare. *Interessanti le riflessioni di alcuni partecipanti, che riportano di aver iniziato a un certo punto a razionalizzare l'attività che si stava facendo, per esempio concentrandosi per cercare di memorizzare i nomi di tutti i presenti.*
- Rispetto del tempo e dello spazio altrui. Si riflette sul fatto che nei movimenti compiuti si è stati estremamente attenti a non entrare nello spazio altrui e si è lasciato il tempo ad ognuno di partecipare con un tempo e modo propri.
- Finalità. *Il gruppo riflette poi sulle finalità di tale attività, che appare legata, nella fase iniziale a portare l'attenzione sull'importanza della consapevolezza del nostro corpo e dei nostri movimenti nello spazio in relazione agli altri, e nella fase finale, (durante la quale si è stati invitati ad assumere la posizione di un collega a scelta) legata al mettersi nei panni dell'altro.*
- *La stanza a disposizione per l'attività è molto piccola, camminare per qualcuno corrisponde alla metafora dell'ora d'aria in carcere, tutti intorno stessa direzione. Alcune persone inseriscono varianti di passo e di direzione per cambiare la situazione. Si riflette su quanti modi camminare esistono. Il fermarsi ha permesso di vedere sia lo spazio che le persone da punti di vista e prospettive diverse, con scoperte per alcuni sempre nuove.*
- *Dire il proprio nome ad alta voce, qualcuno ha percepito una modulazione di tonalità quasi un ritmo musicale. In altro caso la ripetizione continuata di un nome ha creato disagio, percepita come ossessione. La possibilità di ascoltare se stessi e ascoltare gli altri è una dimensione importante se se ne creano le condizioni (spazi, tempi, silenzi...).*
- *Mettersi accanto a una persona e assumere la sua posizione, fa riflettere sulla condizione di scegliere ed essere scelti, la scelta è vista come responsabilità, essere scelti come condizione gratificante.*
- *Qualcuna si è sentita svuotata, stanca, parla di stanchezza fisica e mentale, di fastidio nel dover cambiare passo nella stanza, di incrociare durante il percorso altre persone. Qualcun'altra si è sentita rilassata.*
- *Una partecipante esprime il fastidio vissuto nel dover pronunciare il proprio nome, al contrario del piacere provato nello stare in silenzio, ascoltando i rumori provenienti dal giardino, il canto di un merlo.*
- *Per una partecipante è stato bello mettersi in gioco dopo una giornata stressante. Qualcuna dice che aveva bisogno di un ritmo lento e un'altra di maggiore attività.*
- *Una partecipante ha ascoltato con piacere le voci degli altri.*
- *A qualcuna è piaciuto sentirsi chiamare, sentire pronunciare il proprio nome da un'altra persona.*

- *Si riflette sul fatto che nel pronunciare i rispettivi nomi, nessuno si è mai sovrapposto. Durante il “gioco” sono stati rispettati lo spazio e il tempo degli altri.*
- *Per quanto riguarda la prima esperienza si riflette sul fatto che si è verificata un'imprevedibile attenzione per i tempi di tutti, come se tutti rispettassero delle regole non scritte, così come avviene per il canto dove c'è bisogno di coralità, ma anche di pause e silenzi. Il chiamarsi, pronunciare il proprio nome, è stato vissuto con una certa titubanza perché non si è soliti farlo.*
- *il concentrarsi su di sé e sulle proprie sensazioni corporee aiuta effettivamente a prendere coscienza del proprio corpo nello spazio; il guardarsi attorno e il prendere contatto con lo spazio e con le persone che popolano questo spazio, favorisce un processo di empatia, di immedesimazione nell'altro o di riconoscimento di sé nell'altro.*
- *Viene messa in rilievo la necessità di utilizzare un atteggiamento empatico e un linguaggio adeguato sia sul piano verbale che non verbale.*
- *Il saper riconoscere e vivere le proprie emozioni aiuta anche ad accogliere e riconoscere le emozioni dell'altro.*

Ricaduta nel contesto di lavoro (scuola dell'infanzia/nido)

Le esperienze proposte, alla luce delle riflessioni emerse, hanno portato senza dubbio l'attenzione di educatrici e insegnanti sull'importanza del lavorare sulla consapevolezza del proprio corpo, da un lato, e sulla conoscenza delle emozioni, dall'altro.

In ogni esperienza è importante darsi tempo e dare tempo.

Si osserva quanto sia piacevole dire il proprio nome senza sovrapporsi, come se si facesse parte di un gruppo e si rispettassero regole non scritte... questo “clima” non sempre si ritrova nei gruppi di lavoro, dove accade che ci si parli addosso, senza attenzione per l'altro... la situazione insolita ha portato al rispetto delle regole e di conseguenza al non parlarsi addosso.

Paolo Borin riflette sul commento di una partecipante “*Mi è piaciuto sentirmi chiamare*”, questo dipende dal contesto in cui ciò accade: come veniamo chiamati e da chi.

Luana Collacchioni interviene dicendo che nel modo in cui diciamo un nome ci sono tanti significati. Questo ci deve far pensare che quando chiamiamo i bambini in un modo anziché in un altro possiamo provocare un effetto piacevole o spiacevole.

Attività 2

IL DOLORE

di **Luana Collacchioni**

Viene data lettura di un piccolo brano “*Il criceto di Oliver: la gestione del dolore*” tratto dal libro di I. Filliozat “*Il quoziente emotivo*”. In piccoli gruppi i partecipanti discutono sul contenuto del brano di cui hanno una copia. La seguente discussione condivisa è finalizzata a fare emergere tematiche importanti, finalizzate a sensibilizzare all’ascolto della persona-bambina nella sua globalità, imparando ad affinare competenze emozionali e ad allenarsi per una sempre migliore alfabetizzazione emozionale. Il brano permette di riflettere sull’importanza di accogliere le emozioni, anche quelle più difficili da gestire, come il dolore e di quanto possa essere invece negativo sminuirle, non ascoltarle, “far finta di niente”. Le esperienze personali dei partecipanti entrano nel dialogo condiviso, permettendo di “sentire”, di “avvicinarsi” di “empatizzare” rispetto alla situazione proposta, evocativa di altre esperienze personali e professionali.

Questa è la storia di Oliver, un bambino di sette anni. Il criceto di Oliver, a cui lui è affezionatissimo e di cui si prende cura, muore. Il padre, per non far soffrire il figlio, pulisce velocemente la gabbia e, quando Oliver chiede del criceto, il padre risponde che l'animaletto è andato a trovare i suoi amici. Sempre per lenire la sofferenza del figlio, acquista un altro criceto e lo mette nella gabbia del precedente. Inaspettatamente, Oliver non si occupa del nuovo criceto ed il padre suppone che gli interessi del figlio siano cambiati. Oliver sa che quello non è lo stesso criceto, ma ha intuito che non può parlarne col padre. Il padre ha banalizzato la situazione, rifiutandosi di capire i segnali che il figlio gli mandava; per non ritrovarsi a gestire la delusione, lo smarrimento e l'angoscia del piccolo, ha preferito mettere tutto a tacere, pensando di fare il bene del figlio. In realtà il padre ha voluto proteggere se stesso da una situazione difficile e cioè la gestione del dramma che il figlio avrebbe fatto se gli fosse stata detta la verità. Così, però, qualcosa nel rapporto tra padre e figlio si è rotto. Oliver ha imparato che non può avere piena fiducia nel padre perché questo può mentirgli. Ha capito, inoltre, che le sue emozioni non sono ben accettate, che è meglio tacere i drammi della vita e che bisogna fingersi felici anche quando, invece, si avrebbe voglia di piangere. Purtroppo esistono pochi luoghi, nella nostra società, dove è possibile piangere e far esplodere la rabbia in tutta libertà, pochi luoghi per parlare delle nostre paure e angosce, poche braccia per rifugiarsi per esprimere un dispiacere. La maggior parte delle persone tiene tutto ciò dentro di sé, cerca di sotterrare le emozioni nell'inconscio e, così facendo, vive una vita dettata dalle circostanze e dalle convenienze (ivi); recita una parte invece di vivere una vita autentica.



Riflessioni dei partecipanti

- *Spesso gli adulti cercano di evitare che il bambino entri in contatto con il dolore, evitando di parlarne e di esprimere le emozioni collegate. Così trasmettono implicitamente il messaggio che il dolore non può essere affrontato, e che le emozioni spiacevoli non possono essere espresse.*
- *Se l'adulto evita d'entrare in contatto con l'emozione del dolore, il bambino si troverà ad affrontarla da solo.*
- *Sostituendo il criceto il padre d'Oliver afferma implicitamente che gli affetti sono intercambiabili.*
- *Per il genitore può essere rassicurante pensare che il figlio non prova dolore.*
- *Se non sappiamo “leggere” il dolore del bambino, non comprendiamo il suo comportamento, che attribuiamo ad altre cause.*
- *Non si è abituati ad affrontare con i bambini temi relativi alle emozioni negative, ma se ne percepisce il bisogno: per poter reagire e affrontare le situazioni dolorose, occorre avere il tempo ed il modo di poterlo fare, occorre che il bambino percepisca di avere la possibilità di esprimere le sue emozioni e che queste non siano negate, ma accolte ed ascoltate. Si condivide che è compito del professionista educatore e insegnante preservare tempo e spazio di ascolto autentico ed accoglienza, del bambino e della famiglia.*
- *Il testo appare comunque giudicante nei confronti di questo padre (vengono usate parole etichettanti che lasciano poco spazio a una possibile evoluzione, a un eventuale cambiamento, alla dinamicità che c'è sempre in una situazione).*
- *Si riflette su come sia importante, per il ruolo che si ricopre, comprendere il perché un genitore si comporti in un certo modo. Questo ci aiuta a “metterci nei panni dell'altro” e a mantenere un approccio positivo nella relazione con le famiglie, necessario per poter intraprendere dei cambiamenti.*
- *La breve storia del criceto di Oliver ha innescato molti ricordi, sia personali che professionali, a volte molto toccanti. Si riflette sul tema della perdita e della gestione del dolore. Vengono riportati alcuni episodi vissuti con i bambini e con le famiglie.*
- *La storia ha richiamato esperienze personali, anche con i propri figli. È stato visto come per l'adulto è difficile affrontare il tema della morte di un animale caro.*
- *In un gruppo la discussione verteva sul pianto dei bambini nel momento del distacco.*
- *È stato condiviso come è importante saper leggere il linguaggio del corpo. C'è un dolore che chiede di essere accolto. Anche una piccola paura ha bisogno di essere*

accolta. Spesso, invece, l'adulto tende a negare o a mentire.

- Si è parlato della ritualità della morte, delle veglie di un tempo, ecc.
- È necessario riflettere sull'importanza che rivestono le emozioni nella vita di ciascun individuo e sulla conseguente necessità della loro espressione, elaborazione e non negazione.
- Emerge come molto spesso per l'adulto risulta più comodo non affrontare determinati argomenti, soprattutto quando celano emozioni di dolore o paura, perché è difficile farlo, ma anche per il bisogno istintivo di difendere se stessi dalla sofferenza che può derivare dal vedere il proprio figlio soffrire o semplicemente da quell'istinto di protezione che porta i genitori a evitare sofferenze ai propri figli.
- L'evitamento dell'adulto può essere dato dalla difficoltà a gestire il proprio dolore, difficoltà sicuramente maggiore quando affrontata insieme al proprio figlio. Ma atteggiamenti di evitamento nell'affrontare certi tipi di emozioni possono derivare anche dall'esigenza di giustificare le proprie azioni.
- Mentre tutti quasi "giustificano" questi tipi di atteggiamenti da parte dell'adulto, seppur riconoscendo l'importanza di un suo superamento, fa riflettere l'atteggiamento del bambino, perché sembra aver capito bene la regola secondo cui "di certe cose non si parla", quasi a voler proteggere il padre (nella storia), perché intuisce che lui non ce la fa ad affrontare l'argomento della morte. È evidente come da entrambi i lati si agisce un distacco dalle emozioni: entrambi gli attori mettono in campo una serie di comportamenti di evitamento. Ma se il messaggio del padre, con questi comportamenti, risulta essere "di certe cose non si parla e, se tu provi dolore, dovrai gestirlo da solo", la risposta che può dare il bambino non è solo un comportamento che asseconi tale messaggio, ma anche l'assunzione di tutta una serie di blocchi, timori e paure che potrebbero ripercuotersi anche su altre situazioni della propria vita. Diventa, infatti, difficile esorcizzare quel dolore se non c'è un posto dove piangere, se non c'è una persona con cui piangere, se non esiste una ritualità che permetta di vivere ed elaborare quell'evento o di chiudere quella relazione: la sparizione di un affetto è devastante più che sapere della morte, che è pur sempre una cosa certa.
- I presenti si domandano come affrontare il vissuto emotivo dei bambini per poter lavorare in continuità tra i servizi utilizzando la comunicazione con le famiglie.
- Si lamenta una carenza di confronto tra famiglia e nido/scuola rispetto ai vissuti dei bambini. Si ritiene importante la collaborazione tra genitori e servizi educativi/scolastici per accogliere il bambino nel suo dolore, rispettando le emozioni e dando a ognuno il tempo necessario.

Ricaduta nel contesto di lavoro (scuola dell'infanzia/nido)

Come professionisti è necessario interrogarsi su quale ruolo, quali competenze e quali strumenti educativi occorre mettere in atto in alcune circostanze delicate. È importante capire cosa succede in una famiglia e nel contesto professionale, ricordandosi che non abbiamo un ruolo psicoterapeutico, ma necessariamente dobbiamo stabilire delle relazioni significative, ascoltare, accogliere con cura e attenzione, le difficoltà che le famiglie ci possono portare.

Per quanto riguarda la seconda esperienza L. Collacchioni osserva che nella dimensione emozionale il lutto è molto difficile da gestire. In queste situazioni è preferibile accogliere la sofferenza altrui, anziché far finta di niente. Le emozioni devono essere comprese e accolte, senza sminuire il vissuto emozionale.

In questi casi è molto importante l'accompagnamento, la vicinanza, la ritualità. Rifacendosi alle riflessioni dei partecipanti osserva che assistere ai funerali può essere un passaggio importante, perché la morte fa parte della vita. A volte gli adulti vogliono proteggere dal dolore i bambini, ma non serve "nascondere" e più importante accompagnare.

M. Baretta interviene dicendo che quando si ha a che fare con emozioni così importanti non può esserci una ricetta buona per tutti i casi, è importante vivere con autenticità questi momenti, che fanno parte della storia personale di ognuno.

Lucia Boncristiani osserva come per "accompagnare" un bambino o un genitore che vivono un'emozione così intensa sia importante sospendere il giudizio. La sospensione del giudizio e la capacità di provare empatia vanno di pari passo. La sospensione del giudizio è un segno di rispetto per l'altro, per le sue capacità e per i suoi limiti. Anche il padre di Oliver avrà pensato di fare la cosa migliore per il suo bambino e anche lui non va giudicato ma accompagnato.

La discussione sulle emozioni difficili da affrontare e da vivere ha fatto riflettere sull'importanza che riveste il riconoscere le proprie e le altrui emozioni e l'aiutare l'altro a esprimere e riconoscere le proprie emozioni, soprattutto se si tratta di bambini (andrebbero evitate frasi del tipo: "ora non capisci", "da grande capirai", o supposizioni su quelli che possono essere i vissuti di un bambino).

Un'altra riflessione ha riguardato il tema della morte a scuola: anche in questo caso l'istinto degli adulti (insegnanti e educatori) è spesso quello di evitare il tema in classe, ma ci siamo chiesti se, invece, la scuola non possa avere un ruolo importante nel supportare la famiglia colpita da un lutto e il bambino a elaborare la perdita di una persona cara, come può essere un babbo o una mamma, ma anche di un animaletto a cui era molto affezionato. In questo senso, una modalità per affrontare il tema può essere intanto quella di parlare con la famiglia e capire se e in che modo viene affrontato in casa e se e in che modo la scuola può supportarla in un certo percorso, questo soprattutto quando è il bambino stesso che verbalizza o fa riferimenti precisi ad argomenti di questo genere.

TEST SUL QUOZIENTE EMOTIVO

di **Luana Collacchioni**

Oltre alla condivisione dei lavori dei piccoli gruppi e una più ampia riflessione collettiva sull'intera esperienza, il laboratorio si conclude offrendo a ogni partecipante un *test di quoziente emotivo* che ognuno potrà fare in autonomia, se è interessato a conoscersi meglio nella propria dimensione emozionale e empatica.

Test di quoziente emotivo (Filliozat, 1997, trad. it. 2002):

1. Siete capaci di restare coscienti della vostra respirazione anche mentre continuate a fare le vostre normali attività?

sempre

quasi sempre

a volte

raramente

mai

mai

sempre

2. Sapete riconoscere in voi

paura

tristezza

amore

gioia

collera

tutte le emozioni

nessuna emozione

tutte le emozioni

3. Siete capaci di identificare ciò che scatena una vostra emozione?

- sempre
- quasi sempre
- a volte
- raramente
- mai

mai

sempre

4. Siete capaci di identificare le cause reali delle vostre emozioni?

- sempre
- quasi sempre
- a volte
- raramente
- mai

mai

sempre

IL GIOCATTOLO

Condotto da **Gianfranco Staccioli**

Proposte, domande e considerazioni dei docenti

Gianfranco Staccioli affronta il tema portando il gruppo a riflettere su cosa sia il giocattolo, sull'uso e sul suo significato simbolico. Giocattolo significa "oggetto di gioco". In passato solo i ricchi possedevano giocattoli, ora sono alla portata di tutti, ma spesso sono pensati dall'adulto. Si perde la possibilità di "vivere" il giocattolo come oggetto di sperimentazione.

Luana Collacchioni chiede ai partecipanti quale sia la differenza tra gioco e giocattolo.

Il giocattolo assume un maggior valore se è costruito dal bambino stesso o dal bambino assieme a un adulto significativo, e se gli viene dedicato del tempo. Il giocattolo permette di scoprire le potenzialità delle cose, di costruire (tra i giochi più apprezzati dai bambini stanno sempre le costruzioni). In generale ci affezioniamo agli oggetti che costruiamo da noi, gli diamo un valore, perché ci dedichiamo un tempo, scegliamo degli oggetti invece di altri e questo ci dà il potere di agire e di giocare il nostro giocattolo.

Paolo Borin

Sottolinea la differenza tra il giocattolo preconfezionato, con cui oggi sempre più spesso si gioca da soli, portando all'isolamento del bambino, e il giocattolo costruito, in cui c'è un coinvolgimento emotivo e motivazionale ben diverso.

Attività

LE SCATOLINE SONORE

di **Giacomo Livi**

Materiali

Legumi, Cereali, Pastina (fagioli, ceci, lenticchie, farro, orzo, riso, couscous, tempesta)

Sacchetti di carta (quelli marroni dell'ortolano)

Scatoline di cartoncino (contenitori di the, cioccolata, medicinali..)

Scotch di carta

Colla stick

Diversi tipi di carta (pergamino, crespa, velina, vetrata, ondulata...)

Un grosso sacco (tipo nettezza o balla di yuta)

Partecipanti

Da 15 a 30, divisi in piccoli gruppi di 5-6 persone

Svolgimento

Vengono disposti al centro dei tavoli alcuni sacchetti (uno per ogni partecipante), ciascuno con un contenuto diverso. I sacchetti sono aperti con il bordo arrotolato (come quelli delle spezie).

Dopo un primo libero approccio, si chiede a ciascuno di scegliere quello da cui si sente più "attratto". I partecipanti sono invitati a introdurre una mano nel sacchetto (chi preferisce può chiudere gli occhi), per cominciare a "sentire" ciò che il materiale comunica. Dopo un certo tempo, chi conduce chiede di provare altri modi di esplorazione (le parole per dirlo sono poche e ben scandite): usare il dorso della mano; cercare di prendere un solo chicco tra pollice e indice ed esplorarne la superficie, fino a scoprirne tutte le parti; ripetere l'esperimento usando, ora, il pollice e un altro dito, (via via fino al mignolo); provare a introdurre nel sacchetto l'altra mano (con la quale si ripete l'esperienza precedente). Al termine, ciascuno fa scorrere il sacchetto verso la persona che sta alla propria destra, e si ripete tutta la seduta precedente; così via, finché tutti avranno fatto l'esperienza con tutti i sacchetti.

Chi conduce, passa tra i tavoli con un sacco, all'interno del quale stanno in ordine sparso scatoline di varie forme, e chiede a ciascuno di pescarne una senza guardare, lasciandosi ispirare dalle forme a lui più suggestive. Una volta presa la scatolina, una delle due aperture viene chiusa con lo scotch di carta.

Chiediamo ai partecipanti di introdurre un solo chicco (a piacere) nella scatolina, e di sperimentarne le varie sonorità (ruotando, scuotendo, oscillando...). Ripetere con un al-

tro chicco e così via, finché tutti i chicchi saranno stati provati. Sulla base delle risposte sonore, ciascuno cercherà di trovare il suono che più lo rappresenta in quel determinato momento, procedendo per piccole aggiunte o sottrazioni di materiale. Una volta trovato il suono, la scatola viene sigillata con lo scotch.

Su un altro ripiano, precedentemente allestito, si trovano ordinati diversi tipi di carta. I partecipanti sono invitati ad esplorarne le peculiarità, a sceglierne alcune per decorare la propria scatola sonora con la tecnica dello strappo.

Al termine, si forma un cerchio e si ascoltano i singoli suoni. Ciascuno racconterà agli altri come è arrivato a quel suono, qual è il contenuto della scatola, che carte ha scelto, cosa ha provato durante l'esperienza, ecc.

È possibile, a partire dalle suggestioni, riprodurre una scena sonora (il mare, la pioggia, il treno...), o lavorare sulle intensità (dai suoni gravi a quelli acuti), o sul ritmo.

Tempi

Un'ora e poco più (a seconda del numero dei partecipanti)







Riflessioni dei partecipanti sull'attività

Vengono raccontati in gruppo i passaggi che ciascuno ha fatto nell'esplorazione e nella scelta del materiale e nella realizzazione del proprio giocattolo.

- *Alcuni materiali sono piacevoli da manipolare e altri di meno.*
- *Piacevolezza dei suoni.*
- *Molti si sono divertiti, alcuni inizialmente annoiati e allora hanno trovato una variante giocando con i vari semi in piccolo gruppo.*
- *Il gioco che procede lento ti restituisce il valore del tempo e la sua riappropriazione.*
- *Ricerca del suono e soddisfazione nell'essere osservato giocare: forse anche i bambini mentre giocano sono contenti di essere osservati dalle educatrici e insegnanti.*

- *Guardare ed essere guardato non ha creato condizionamento. Qualcuno avrebbe gradito un'immersione nei ceci.*
- *I partecipanti condividono la piacevolezza dello stare in ascolto attraverso i diversi sensi.*
- *Si riflette sull'importanza di fermarsi e stare nella situazione, di entrare in contatto con il materiale per conoscerlo a fondo. Si valorizza l'importanza del messaggio che ci possono dare le piccole cose, decontestualizzare l'oggetto, per riscoprirlo in vesti nuove, ci apre un mondo. Esplorare a occhi chiusi ci permette di acutizzare gli altri sensi, riconoscendo l'invadenza di alcuni organi sensoriali, che sono predominanti nell'approccio alla conoscenza.*
- *È interessante notare come qualcuno abbia ricercato, attraverso diversi tentativi, il proprio suono e su tale ricerca abbia basato la scelta dei chicchi. Altri invece hanno scelto i materiali guidati dalla piacevolezza nella loro esplorazione attraverso il tatto. Per qualcuno l'esplorazione lenta e attenta dei chicchi ha evocato immagini e scene del passato, per cui la successiva scelta di quel materiale significativo è stata di carattere affettivo.*
- *Qualcuno riflette sull'affiancare al racconto di una storia un suono ricercato, che attira l'attenzione dei bambini.*
- *A qualcuna il "suono" della scatola ricorda le onde del mare, mentre la sensazione tattile dell'orzo le ricorda la finezza della sabbia. Per la decorazione ha scelto carte morbide e una carta oleata che non è solita usare, ma di cui ha apprezzato la resa coloristica.*
- *Un'educatrice è stata attratta dall'idea delle onde del mare e dal suono della risacca che le ricorda il sottofondo sonoro utilizzato per addormentare i bambini al Nido. Ha pensato anche al "bastone della pioggia". Ha scelto couscous e riso per l'interno della scatola e per il rivestimento esterno ha utilizzato anche carta ondulata che "suona come un gabbiano arrabbiato".*
- *Un'altra educatrice racconta che ha voluto riprodurre, con couscous e riso, il rumore delle onde che s'infrangono sulla spiaggia di S. Vincenzo. Ha confezionato la scatola come se fosse un regalo.*
- *Un'educatrice racconta che il contatto col couscous le ricorda la sabbia sottile che s'intrufola ovunque. Per l'interno della sua scatola ha scelto riso e lenticchie.*
- *Un'insegnante racconta che si è concentrata sul ritmo piuttosto che sulla situazione. Ha cercato di riprodurre un ritmo "circolare" come il suo ritmo vitale in questo momento della sua esistenza.*

- *Un'altra insegnante ha pensato alla spiaggia dei "Chicchi di Riso" di Is Arutas in Sardegna. Ha cercato di riprodurre un ritmo calmo, per far questo ha continuato a riempire la scatola di riso sperimentando che il suono diventava via via più tenue.*
- *La coordinatrice L. Boncristiani osserva che durante il Laboratorio ha notato la lentezza dei gesti, il silenzio, la concentrazione, l'attenzione a ciò che è piccolo. Le è venuto in mente come sia bello, quando per pochi istanti si crea nelle classi qualche momento di "silenzio perfetto" non dovuto alla coercizione, ma al coinvolgimento nell'attività proposta. L. Boncristiani nota come quest'esperienza si presti molto bene ad un Laboratorio per i genitori.*
- *L'esperienza è stata rilassante per la maggior parte di loro, ha suscitato molte emozioni e evocato ricordi infantili grazie ai suoni dei loro giocattoli costruiti (ad esempio un rumore ricordava la grandine sopra le grondaie nella propria casa d'infanzia a Napoli).*
- *Nella discussione sono emerse riflessioni sui comportamenti dei bambini con i giocattoli al nido. Bambini che buttano tutti i giochi in terra come se non interessassero più, perché questi comportamenti? Sono stanchi dei loro giochi?*
- *Un'educatrice ha espresso che è stanca dei giochi troppo strutturati che ci sono nei nidi, avrebbe il desiderio di buttare via tutto!*
- *Le parole-chiave emerse dalle riflessioni nel piccolo gruppo sono "sensazione", "ascolto", "concentrazione", "attenzione", "cura", "scelta".*
- *Il sentire, tramite il tatto e l'ascolto, i vari elementi utilizzati nel laboratorio, l'ascoltare le sensazioni che questi danno al nostro corpo, oltre a provocare uno stato di rilassatezza e abbassamento di tensioni, ha fatto riflettere sull'importanza che ha il "darsi tempo" nell'ascoltare sé stessi, gli oggetti e/o materiali con cui veniamo in contatto e il piacere di fare/costruire/decorare.*
- *È emersa anche l'importanza della cura con cui si prepara il materiale da proporre: i bambini sono riconoscenti per quello che ha preparato per loro l'insegnante/educatrice, come quando si prepara una tavola per accogliere degli ospiti a cena.*
- *Infine la scelta degli oggetti/materiali da utilizzare, dettata dalla piacevolezza percepita al tatto e/o al suono, la decorazione dell'oggetto costruito con le proprie mani, ha fatto porre l'attenzione sul fatto che quell'oggetto o gioco, quanto viene prodotto seguendo le proprie sensazioni e il proprio modo di essere, diventa molto più prezioso, ricco di significati e di modalità d'utilizzo diverse da un gioco confezionato.*

Ricaduta nel contesto di lavoro (scuola dell'infanzia/nido)

La riflessione sull'attività ha messo in risalto che curare un contesto che contempli l'ascolto, la possibilità di concentrarsi, può essere importante per stimolare l'attenzione – che sempre più spesso oggi manca – nei bambini, e, di conseguenza, la loro creatività. Ma non solo: quando un bambino gioca con la plastilina e non si annoia, vuol dire che sta attraversando tutto questo percorso (ascolto-concentrazione-attenzione) ma sta anche assaporando tutta una serie di sensazioni (caldo/freddo, duro/morbido, liscio/ru-goso, ecc.) e decidendo quali sono le cose o le azioni che preferisce rispetto a quelle che non vuole fare, sensazioni e azioni conseguenti che altrimenti rischiano di atrofizzarsi. Infine, il bambino apprezzerà sicuramente di più un gioco costruito da lui, con i propri materiali e colori preferiti, e che raccontare ai suoi compagni e giocare insieme, anziché un gioco preconfezionato che a volte lo mette anche in una situazione di isolamento.

L'esperienza fatta e le riflessioni condivise suggeriscono alcune importanti considerazioni sul lavoro con i bambini al nido e a scuola, che si possono così a grandi linee sintetizzare:

- l'importanza del coltivare, e del continuare a coltivare, l'esplorazione delle cose attraverso i diversi sensi;
- il guidare i bambini in queste esplorazioni, predisponendo il contesto in modo appropriato;
- utilizzare i materiali e confezionarli per raccontare piccole storie;
- favorire la costruzione da parte del bambino stesso dei giocattoli.

ATTIVITÀ GRAFICO-PITTORICA

Condotto da **Marina Baretta**

Proposte, domande e considerazioni dei docenti

Marina Baretta

È importante riflettere sull'uso delle mani, dei polsi... e più in generale sull'importanza della corporeità nell'esperienza pittorica.

Un regalo da fare ai bambini: giocare con la pittura senza dover rappresentare qualcosa, semplicemente sperimentare l'uso di materiali in libertà, naturalmente in una cornice di regole di comportamento definita. Ma cosa sta dietro ai segni dei bambini?

Quanti significati vari e diversi comporta la scelta di un colore anziché di un altro? È importante assicurare ai bambini la possibilità di sperimentare in libertà colori e strumenti.

Paolo Borin

I giudizi che spesso vengono dati dagli adulti sul modo di colorare e di usare il colore possono essere negativi e creare nei bambini atteggiamenti negativi verso il colore. Spesso si tende a guidare il modo di rappresentare dei bambini tarpendo la loro creatività e il loro modo di vedere il mondo aprendo la strada allo stereotipo. Occorre riflettere sulle parole “segno”, “traccia”, “rappresentare”, “forma” e viverle in maniera assolutamente libera da giudizi e pregiudizi nei confronti di noi stessi e degli altri.

Attività

VIAGGIO NEL COLORE

a cura dell'équipe **Cemea Toscana**

Preparazione dello spazio

Preparare tre o sei tavoli con tre punti di colore separati.

Tavolo del colore giallo.

Tavolo del colore rosso.

Tavolo del colore blu.

A ogni tavolo verranno, inoltre, consegnanti i colori bianco e nero, fogli e pennelli di diverse misure, colla, cartoncino.

Prima fase

I partecipanti muovendosi si avvicinano a un colore (si inviterà il gruppo a distribuirsi in modo equo tra i colori).

Si invita ogni partecipante a riflettere sul colore scelto (perché, cosa mi evoca, sensazioni...) – attività individuale.

Si invita ogni partecipante ad esprimere attraverso il colore le sensazioni avute (mani, spugne, pennelli...).

Seconda fase

Si invita ogni partecipante a comunicare agli altri del piccolo gruppo ciò che ha rappresentato.

A questo punto il gruppo comincia a rappresentare il colore scelto a livello di gruppo e utilizzando carta, cartoncino, piccole scatole e colorando la rappresentazione.

Terza fase

Ogni gruppo presenta agli altri la rappresentazione realizzata.

Quarta fase

Condivisione nel grande gruppo.

Trasferibilità e ricaduta

Le età dei bambini e delle bambine che frequentano nido e scuola dell'infanzia consentono di realizzare lavori sui colori primari e provocare giochi e attività che permettano ai bambini l'immergersi nel colore giocando con le sfumature e cominciando a conoscere e a riconoscere i colori. La possibilità data ai bambini dovrebbe essere quella di usare forme e insieme colori senza dover determinare e collegare ai colori riconosciuti oggetti o simbologie stereotipiche.





Riflessioni dei partecipanti sull'attività

Insegnanti ed educatrici si confrontano sull'esperienza individuale e collettiva, a partire dalla scelta del colore, per arrivare a riflettere su come si è integrata la propria esperienza pittorica individuale in quella successiva di gruppo.

- *Quale tipo di contesto predisporre per favorire il benessere dei bambini?*
- *Quali tipi di proposte fare ai bambini, così che possano sperimentare i materiali ed esprimersi in modo originale e creativo?*
- *Quali condizioni permettono al bambino di esprimersi liberamente? Come diamo lo spazio e il tempo ai bambini di accogliere la proposta, di scegliere un modo per stare nell'attività e per svolgerla?*
- *Il docente sottolinea come i bambini, qualora siano soddisfatti dell'esperienza proposta, imparino e accettino facilmente l'idea di dover fare la fila, di aspettare per ottenere qualcosa.*

- *Un'insegnante dice che è stato interessante avere tanti strumenti per stendere il colore. Rileva, però, la difficoltà a presentare ai bambini un'esperienza simile, dove il colore sia utilizzato in modo "libero".*
- *Un'altra insegnante nota, invece, che sarebbe bello riproporre ai bambini proprio questa libertà nell'uso del colore, come è stato fatto oggi, senza stereotipie, senza bisogno di leggerci qualcosa, solo come uno sfogo. M. Baretta precisa che è più calzante parlare di "una libera espressione". Infatti tutti i partecipanti si sono calati nell'attività, nessuno ha utilizzato stereotipie, quindi il colore può essere usato anche "senza dirci niente sopra", solo per giocare.*
- *Molti partecipanti esprimono una preferenza per un determinato colore. Questa considerazione apre una discussione sulle preferenze espresse dai bambini, che a volte rischiano di non essere comprese.*
- *L'adulto spesso chiede ai bambini alla scuola dell'infanzia di essere creativi ma l'adulto è creativo?*
- *Per me era un'angoscia sentirmi dire "devi fare la casina più piccola dell'albero", per rispettare le proporzioni, oppure riprodurre sul foglio la solita natura morta; oggi, invece, mi sono divertita, mi sono sentita libera, e poi siamo state proprio brave!".*
- *È bello vedere anche gli effetti che fanno i vari colori e ciò che rispecchiano: il blu rilassato, il giallo schizzato, il rosso focoso/agitato".*
- *Finalmente un'attività da cui vai via con qualcosa di concreto!".*

Ricaduta nel contesto di lavoro (scuola dell'infanzia/nido)

Quella sul colore è un'esperienza più facile da riportare rispetto alle altre; ho lavorato con i colori, giallo, rosso, blu... con le spugne, i pennelli, le mani, ho lasciato i bambini liberi di scegliere...

Un'insegnante ha sperimentato il lavoro con i colori (Laboratorio grafico-pittorico). I bambini di 3 e 4 anni si sono divertiti molto, anche se all'inizio si sono mostrati titubanti di fronte alla consegna di non dover far niente, ma solo di esplorare il colore. Proporre un solo colore introduce un limite, ma si tratta, forse, di un limite che offre la possibilità di sperimentare con maggiore profondità il colore, di trovare modalità inusuali di utilizzarlo.

Un esempio di ricaduta sui servizi

Questo tipo di proposta laboratoriale è stato proposto a bambini e genitori in diverse scuole dell'infanzia in occasione del Festival dei Bambini (4 aprile 2014), quando nel pomeriggio sono state aperte le scuole ai genitori. In una scuola dell'infanzia questo la-

boratorio è stato accompagnato da una lettera scritta dalle insegnanti ai genitori, che riportiamo qui di seguito in quanto rispecchia bene il senso che questo laboratorio voleva trasmettere.

Scuola Cadorna

4 Aprile 2014

Cari genitori,

speriamo sia stata per voi una bella esperienza quella che avete appena vissuto lavorando e giocando con i vostri bambini, in un ambiente nel quale loro passano molte ore ogni giorno, ma che, di solito, voi potete soltanto sbirciare dalla soglia.

Bello, stare insieme.

Una piccola riflessione sull'attività che abbiamo fatto: perché mai dare ad un bambino un solo colore quando potremmo offrirgliene molti? Non si esprimerebbe meglio con tanti colori? Non verrebbe più bello il disegno? Perché imporgli un limite? Perché mai comprargli un solo giocattolo quando potremmo regalargliene tre? Perché stare lì a guardarlo mentre faticosamente cerca di infilarsi il giubbotto, scontrandosi con i limiti della sua coordinazione motoria ancora immatura, quando potremmo metterglielo noi in un attimo e risparmiare tempo per cose più piacevoli?.... Perché il limite non è sempre una cosa negativa. Il limite, quello personale come quello che ciascuno di noi incontra in tante situazioni della vita, nel momento in cui ci rende più difficile il cammino, stimola anche fortemente le nostre risorse, la nostra creatività, la nostra capacità di iniziativa ... senza il limite sarebbe stato tutto più facile, ma avremmo stimolato meno le nostre capacità. Quel limite ci ha regalato la soddisfazione di essere riusciti a fare qualcosa di bello nonostante le difficoltà, e ci ha fatto sperimentare cose nuove.

Siamo sicure che avete capito: amiamo con tanta passione i nostri bambini, e vorremmo dar loro tutto, e vorremmo risparmiare loro ogni dolore, ogni ostacolo, ogni fatica... Ma non è questo che farà di loro persone complete e felici.

A noi genitori il compito di amare, sì, con tanta passione e intensità, ma anche con intelligenza.

Grazie di essere stati con noi!

Lucia, Gabriella, Roberta, Valentina

LA NARRAZIONE

Condotto da **Paolo Borin**

Proposte, domande e considerazioni dei docenti

Gianfranco Staccioli

Fondamentale è interrogarsi sul significato della narrazione (delle immagini, del contenuto), ma anche su aspetti tecnici quali l'impostazione della voce.

Paolo Borin

È importante riflettere su: come avviene la narrazione? Cosa significa narrare? Per chi si racconta/si narra?

Qual'è la propria esperienza familiare relativa alla narrazione? La narrazione che ciascuno propone è collegata anche alla relazione con propri i genitori. È di fondamentale importanza prestare attenzione al modo in cui l'adulto parla e si rivolge ai bambini, a come usa la voce, il ritmo, il silenzio. Si sottolinea l'importanza del contatto visivo, dell'incontro di sguardi nel racconto a memoria fatto a voce, ma anche durante la lettura.

Un aspetto importante è sicuramente da attribuire alla significatività emotiva che il testo da raccontare ha per il narratore: deve piacere, appassionare, commuovere.

Ma il narrare può essere inteso in senso lato, non solo legato a un testo da leggere e interpretare. Narrare è anche raccontarsi e raccontare di qualcuno ad altri. A questo riguardo è importante riflettere sulla responsabilità che abbiamo quando raccontiamo di qualcuno ad altri e dell'opportunità di essere attenti e presenti quando qualcuno si racconta a noi. Potremmo pensare ai colloqui con i genitori dei piccoli utenti dei nostri servizi: lì noi raccontiamo ai genitori quello che vediamo del loro bambino, ma per fare questo abbiamo prima osservato e ascoltato quello che il bambino ci ha proposto di sé, con i suoi racconti e i suoi comportamenti, con quello che sceglie o rifiuta di fare quotidianamente, così come ascoltiamo con cura e attenzione quanto i genitori ci riportano sul proprio bambino.

Il narrare è quell'atto che crea una *storia* che racchiude in sé una serie di esperienze diverse, ma convergenti, che si intrecciano e arricchiscono vicendevolmente.

Attività 1

IO MI PRESENTO TE

di **Paolo Borin**

L'attività inizia: I partecipanti sono seduti in cerchio e chi conduce l'attività chiede di disporsi in modo che ciascuno abbia, come vicini, persone che non conosce o conosce poco.

Perché questo possa accadere, ci si prende un po' di tempo, per muoversi ed operare gli spostamenti necessari.

Prima fase: A questo punto, sempre rimanendo sul cerchio, si formano delle coppie che, girando appena un po' le sedie, si troveranno viso a viso, nella condizione giusta per poter stabilire un dialogo. Il conduttore chiede, ora, che uno dei membri di ciascuna coppia inizi a raccontare all'altro quello che desidera fargli sapere della propria vita: l'altro lo ascolterà con attenzione. Il tempo per questa fase sarà di cinque minuti, trascorsi i quali, il conduttore darà lo stop.

Seconda fase: Si cambiano i ruoli e, adesso, chi aveva ascoltato racconterà di sé a chi, prima, aveva parlato: sempre per un tempo di cinque minuti.

Terza fase: Terminata anche questa seconda fase, si ritorna nella posizione "faccia al centro del cerchio" e, a turno, prima un membro, poi l'altro, di ciascuna coppia si alzerà, andrà a mettersi dietro la sedia del proprio compagno, gli poggerà le mani sulle spalle, e si presenterà come se fosse lui.

Fase conclusiva: Quando ciascuno ha presentato il compagno della propria coppia, occorre uno scambio verbale collettivo per comunicare sensazioni, emozioni e riflessioni sul proprio vissuto e sul valore dell'attività appena terminata.

Riflessioni dei partecipanti sull'attività del “raccontare” e del “raccontarsi”

- *Alcuni partecipanti riportano il piacere del raccontare e raccontarsi, ma al tempo stesso evidenziano la fatica: cosa scelgo di raccontare? Di me e dell'altro. L'attività ha aperto una riflessione sul come ascoltiamo l'altro e sulla responsabilità di raccontare se stessi e gli altri.*
- *Viene evidenziata la responsabilità di presentare, raccontare qualcuno ad altri, in modo che questi si riconosca e si senta riconosciuto.*
- *Occorre prendere consapevolezza della responsabilità che abbiamo quando raccontiamo qualcuno ad altri.*
- *Si evidenzia l'opportunità di essere presenti quando qualcuno ci racconta ad altri.*
- *L'esperienza è stata caratterizzata da un senso di “giustizia” in quanto l'attenzione e il coinvolgimento non sono mai caduti o diminuiti, tutti hanno avuto lo stesso tempo e qualità di ascolto e di attenzione.*
- *È emersa anche la difficoltà dell'ascolto: ci si è accorti quanto sia difficile riportare quello che si ascolta ed è interessante raccogliere quello che gli altri hanno ascoltato di quanto è stato loro raccontato e quante volte nel nostro lavoro possiamo cogliere questo sfasamento.*
- *Molti hanno sottolineato il piacere di essere ascoltati, di quanto manchi, nelle nostre vite, uno spazio per raccontarsi e per sentirsi ascoltati.*
- *Altre hanno espresso come è stato emozionante sentirsi raccontare dagli altri.*

Ricaduta nel contesto di lavoro (scuola dell'infanzia/nido)

Qualcuno ha pensato di riproporre un'esperienza simile in una riunione con i genitori, chiedendo loro di raccontare i propri figli prima in coppia e poi far riportare ad uno della coppia in gruppo quanto ascoltato. Il docente fa notare la necessità di una buona conduzione in un tipo di proposta simile, perché può avere l'apparenza di un gioco, ma è un potente strumento, come è stato vissuto anche nel nostro gruppo, per sollecitare emozioni non sempre prevedibili. Bisogna saperlo presentare e avere la capacità di gestire quanto viene fuori.

Attività 2

LE SCATOLE DELLA MEMORIA

di **Paolo Borin**

Questa è un'attività di invenzione e narrazione di una storia, che si sviluppa in situazione di piccolo gruppo, per rifluire, poi, nel grande gruppo dal quale aveva avuto origine la suggestione iniziale.

Tempo di svolgimento: un'ora, circa, più il tempo per una riflessione ed uno scambio verbale, nel grande gruppo. (10' per la presentazione dell'attività, a grande gruppo; 30' per il lavoro di conoscenza degli oggetti e accordo sulla storia del personaggio che li ha posseduti, da svolgersi in piccolo gruppo; 20' per la presentazione delle storie al grande gruppo da parte di ciascuno dei piccoli gruppi).

Numero dei partecipanti all'attività: da 15 a 30 persone.

Materiale occorrente: alcuni contenitori, scatole, cestini, borse, valigette (dall'aspetto un po' datato), nei quali siano stati posti alcuni oggetti, meglio se incongruenti tra loro, e che siano in grado di evocare il passato di una qualche persona. Sei oggetti per ogni contenitore, tra i quali non dovrebbe mancare un libro.

Svolgimento dell'attività: Chi conduce l'attività propone una situazione verosimile nella quale, afferma, sono stati rinvenuti i contenitori, e chiede al gruppo di essere aiutato nel ricostruire, attraverso l'osservazione degli oggetti e della scatola che li contiene, l'età, il sesso, la personalità e la storia di colui o colei che l'ha posseduta.

Per far questo, si divide il grande gruppo in sottogruppi di cinque persone e, a ogni gruppo, si affida una scatola perché la esamini e ricostruisca il ritratto del possessore. I sottogruppi trovano un luogo tranquillo nel quale elaborare tale ritratto e viene dato loro un tempo di trenta minuti, passati i quali, torneranno nel grande gruppo dove racconteranno, a turno, la storia che hanno saputo ricostruire della scatola che era stata loro affidata e della persona che vi ha riposto quegli oggetti. Si apre, poi, uno scambio verbale, sull'attività che si è sviluppata nel piccolo gruppo e sul senso globale della proposta.

Riflessioni dei partecipanti

- *Per quanto riguarda la seconda esperienza sulla costruzione di una storia è stata condivisa la necessità di avere un maggior tempo di riflessione per elaborare veramente un'idea completa, un'ipotesi che si possa sentire appartenente a sé e ci si*

interroga su quante volte chiediamo ai bambini delle risposte immediate senza lasciar loro il tempo necessario per un'assimilazione dei pensieri.

- Molte partecipanti mostrano apprezzamento e curiosità per l'inventiva dei colleghi e per le storie da loro narrate.*
- Si riflette su come l'abilità narrativa sia connessa alla capacità di fare entrare l'ascoltatore nella storia, di coinvolgerlo, appassionarlo, commuoverlo.*
- Diversi interventi ruotano intorno alla domanda se la narrazione faccia riferimento a un'oggettività o a una soggettività.*
- Piace l'idea di utilizzare scatole narranti per raccontare storie attraverso gli oggetti.*
- Le insegnanti raccontano di utilizzare soprattutto il linguaggio verbale per aiutare i bambini a elaborare i loro vissuti emotivi, e chiedono a quali strategie si ricorra al Nido. Le educatrici e i docenti parlano dell'utilizzo del linguaggio non-verbale. Si rileva che in merito alle Storie in Scatola, non c'è conoscenza da parte delle insegnanti del loro utilizzo al Nido, così le educatrici condividono le loro esperienze sull'uso delle scatole magiche.*
- L'esperienza ha favorito la (ri)scoperta del piacere di costruire storie che fossero verosimili anche a partire da elementi non sempre coerenti tra loro, proprio come avviene per la storia di ciascuno, intrisa di elementi diversi, a volte contraddittori.*

Ricaduta nel contesto di lavoro (scuola dell'infanzia/nido)

Per raggiungere tali obiettivi sarebbe importante trasferire l'atteggiamento di rilassatezza e il senso di libertà sperimentati durante questa attività, nel lavoro di tutti i giorni, perché oltre a viverlo meglio e con più gioia, si mettono i bambini nella condizione di divertirsi nel fare e di produrre elaborati più belli perché più sentiti.

Anche con i bambini è necessario riuscire a creare uno scenario coinvolgente.

Sorgono considerazioni su come, partendo da un medesimo materiale, possano svilupparsi storie tanto differenti.

Considerazioni conclusive

di **Paolo Borin**

Come è abituale nella metodologia dei C.E.M.E.A., abbiamo proposto agli educatori e agli insegnanti una formazione che mettesse le persone in grado di misurarsi con le attività, che consentisse loro di esprimere i propri vissuti personali, che offrisse l'opportunità di riflessioni e di confronti collettivi, partendo da una sperimentazione diretta, per giungere, poi, a considerazioni di tipo professionale.

Abbiamo puntato l'attenzione su esperienze comuni nel Nido e nella Scuola dell'Infanzia, esperienze che richiamano la sensibilità e la competenza di chi educa, compresa quella, particolare e trasversale, rappresentata dalla comunicazione nei suoi molteplici aspetti, a partire da una raffinata capacità di ascolto.

Il filo conduttore è stato il desiderio di muoversi nell'ambito della continuità, per sviluppare un'analisi più precisa di questo termine e per definirne i contorni educativi all'interno della realtà pedagogica fiorentina.

Non parrà scontato rilevare che l'aspetto più arduo e, al contempo, quello di cui il bisogno è, forse, più acuto, è quella parte della formazione dell'educatore che prende le mosse da una formazione globale della persona / educatore. Il prendersi cura di sé come persona non viene vissuto sempre come un privilegio del quale "anche" la professione si avvantaggia, ma, talvolta, assume i contorni di un sacrificio e di un'invadenza indesiderati, che vanno oltre l'aggiornamento richiesto.

È comprensibile, d'altronde, che si possa essere troppo stanchi e meno disponibili a mettersi in gioco, a livelli non banali e non superficiali, al termine di una giornata di lavoro. Così, rimane più naturale pensare ad un aggiornamento sulle tecniche e sulla didattica, anziché ad una formazione che porti nuovi interrogativi sul ruolo dell'educatore e sulle sue scelte.

Nella nostra esperienza di questo 2014, l'impegno che ognuno ha profuso nel migliorare la propria professionalità, la propria capacità di collaborazione e la propria sensibilità educativa, ci è parso un segnale significativo della volontà di fare dell'istituzione educativa un punto di forza per la formazione di persone libere e consapevoli, in vista di un miglioramento della qualità della vita.

Firenze, gennaio 2015

L'équipe dei pedagogisti

Gianfranco Staccioli

Pedagogista e Segretario Generale della Federazione Nazionale dei C.E.M.E.A., ha alle spalle una lunga carriera come insegnante di scuola primaria e come professore a contratto presso l'Università degli studi di Firenze. Collabora con ricerche, riviste e progetti nazionali ed internazionali per la divulgazione e la formazione attorno ai metodi dell'educazione attiva. Ha al suo attivo numerose pubblicazioni. In questo progetto, è stato referente pedagogico per il gruppo- aula del Quartiere 1.

Luana Collacchioni

Pedagogista e insegnante di scuola primaria, oltre che docente a contratto e supervisore di tirocinio nel percorso aggiuntivo per la disabilità, presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università di Firenze. Cultrice della materia in discipline pedagogiche, si è interessata, in particolar modo, alle relazioni tra emozioni, corpo, mente e disabilità, pubblicando numerosi libri e articoli sull'argomento. In questo progetto, è stata referente pedagogica per il gruppo aula del Quartiere 2.

Marina Baretta

Pedagogista e grafologa, specializzata in rieducazione della scrittura e in attività di ritmica e psico-motricità. È tutor supervisore presso la Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze. Si occupa di formazione di educatori e insegnanti nel campo psico e grafo-motorio. Ha collaborato con le riviste *La vita scolastica* e *Scuola dell'infanzia*. In questo progetto, è stata referente pedagogico per il gruppo-aula del Quartiere 3 ed ha condotto il laboratorio sul colore.

Romina Nesti

Romina Nesti è attualmente ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione e Psicologia dell'Università di Firenze. Università presso la quale si è formata. Da sempre affascinata dai temi della formazione e dell'educazione si è specializzata negli anni nelle discipline didattiche, in maniera particolare sui temi relativi ai fenomeni ludici e alla loro rilevanza nella formazione dei soggetti, riuscendo così ad unire la ricerca scientifica e accademica ad una delle sue molte passioni personali, quella appunto del gioco e dei giochi. Insegna nei corsi di Laurea di Scienze

della Formazione Primaria e di Scienze dell'infanzia la disciplina di Metodologia del gioco e dell'animazione. In questo progetto è stata referente pedagogica per il Quartiere 4.

Paolo Borin

Psicologo e pedagista, è stato professore a contratto di Letteratura per l'infanzia e tutor supervisore presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze. È formatore dell'Associazione dei C.E.M.E.A. Toscani, di cui è stato anche presidente. Ha pubblicato diversi libri nel campo della pedagogia, della letteratura per l'infanzia e del gioco. In questo progetto ha fatto parte dell'*équipe* organizzatrice e di supervisione pedagogica; è stato referente per il Quartiere 5 sul tema della relazione e della comunicazione interpersonale.

Indice

Presentazione <i>di Cristina Giachi</i>	p.	3
Introduzione. La costruzione di un linguaggio condiviso nel sistema servizi all'infanzia della città <i>di Anna Tomaselli</i>	»	5
Premessa <i>di Paolo Borin</i>	»	9
gennaio-marzo 2014 LA CONTINUITÀ EDUCATIVA 0-6 E LA FORMAZIONE <i>a cura del CEMEA Toscano</i>	»	17
IL GIOCO <i>Condotta da Romina Nesti</i>	»	20
Attività 1 I giochi cantati	»	24
Attività 2 Giochi con legnetti, tubi, libri	»	28
LE EMOZIONI <i>Condotta da Luana Collacchioni</i>	»	31
Attività 1 Emozioni. lo spazio: sé e gli altri di Luana Collacchioni	»	32
Attività 2 Il dolore di Luana Collacchioni	»	37
TEST SUL QUOZIENTE EMOTIVO <i>di Luana Collacchioni</i>	»	42
IL GIOCATTOLO <i>Condotta da Gianfranco Staccioli</i>	»	44
Attività Le scatoline sonore di Giacomo Livi	»	45

Attività Grafico-pittorica Condotta da Marina Baretta	p. 52
Attività Viaggio nel colore a cura dell'equipe Cemea Toscana	» 53
LA NARRAZIONE	
<i>Condotta da Paolo Borin</i>	» 58
Attività 1 Io mi presento te di Paolo Borin	» 59
Attività 2 Le scatole della memoria di Paolo Borin	» 61
Considerazioni conclusive <i>di Paolo Borin</i>	» 63
L'equipe dei pedagogisti	» 64