

PERCORSO FORMATIVO - CONTINUITÀ EDUCATIVA 0-6

# SEGNI E DISEGNI DI BAMBINI E ADULTI. IMPARARE AD IMPARARE, OSSERVARE E COMUNICARE INSIEME AGLI ALTRI

Marina Baretta e Serena Draghi Lorenz  
a cura di



PERCORSO FORMATIVO - CONTINUITÀ EDUCATIVA 0-6

# SEGNI E DISEGNI DI BAMBINI E ADULTI. IMPARARE AD IMPARARE, OSSERVARE E COMUNICARE INSIEME AGLI ALTRI

Marina Baretta e Serena Draghi Lorenz  
a cura di



### ***Hanno partecipato al percorso formativo***

#### **Servizi prima infanzia comunali (a gestione diretta e indiretta) e a convenzione**

BAGHEERA, BALOO, BIGLIA, BIRILLO, BRUCALIFFO, CIELO STELLATO, GIARDINO INCANTATO, LEONE DI OZ, PALAZZUOLO, POLLICINO, TROTTOLA, COMETA, DRAGONCELLO, ERBASTELLA, GIRASOLE, MELOGRANO, PINOLO, RAPAPATATA, STRIGONELLA, VERDE RANOCCHIO, FASOLO, CATIA FRANCI, CUCÙ, FORTINI, PALLA PILLOTTA, PALLONCINO, STACCIA BURATTA COCCINELLA, FARFALLA, GALLO CRISTALLO, GRILLO PARLANTE, IL NIDO DEL MERLO, AQUILONE, KOALA, PESCIOLINO ROSSO, SCOIATTOLO, STREGATTO, UGNANO, TASSO BARBASSO, AQUILONE ROSSO, ARCA DI NOÈ, ARCOBALENO, BIANCONIGLIO, CHICCO DI GRANO, COLOMBO, FANTAGHIRÒ, GIALLO PULCINO, IL NIDO SUL MELO, C. Multiculturale LA GIOSTRA, C. Infanzia LA NAVE, LORENZO IL MAGNIFICO, MADAMA DORÈ, NUVOLA MAGA, PICCOLO NAVIGLIO, PINOCCHIO, PRIMI PASSI.

#### **Scuole dell'infanzia comunali, statali e private paritarie**

LAVAGNINI, KINDERGARTEN, MAZZEI, N. CASSUTO, VITTORIO VENETO, ANDREA DEL SARTO, CAPPONI, DIONISI, FASOLO, PILATI FORTINI, GRIFEO, STEFANI, VILLANI, AMBROSOLI, BARSANTI, BECHI, DADDI, LOCCHI, NICCOLINI, PIO FEDI, MONTAGNOLA GRAMSCI, GIBERTI, ALLORI, CADORNA, MAMELI, PESCIOLINO, VILLA RAMBERG, LA NAVE.

Realizzazione grafica:

**Giovanni Mattioli**

Stampa:

**Tipografia Comunale**

Finito di stampare a Firenze nell'ottobre 2013

# Indice

<b>Presentazione</b> .....	5	<b>LABORATORIO DI PITTURA E MOVIMENTO</b>	
Cristina Giachi, Assessora all'Educazione, Comune di Firenze		<b>Spazi vissuti e spazi rappresentati</b> .....	39
		Brunella Baldi	
<b>Introduzione</b> .....	7	<b>LABORATORIO DI GESTI, LINEE E FORME</b>	
Marina Baretta e Serena Draghi Lorenz		<b>Giochi di linee e spazi di colore</b> .....	42
		Marina Baretta	
<b>PRIMA PARTE - IL PROGETTO E LA DOCUMENTAZIONE</b>		<b>Emozione, arte, espressività</b> .....	45
<b>Per una coerenza educativa territoriale</b> ....	10	Luana Collacchioni	
Anna Tomaselli		<b>LABORATORIO DELLE RELAZIONI INTERPERSONALI E DELLA COMUNICAZIONE NON VERBALE</b>	
<b>Aspetti metodologici</b> .....	12	<b>Affidarsi nel contatto</b> .....	48
Giacomo Livi		Paolo Borin	
<b>Dal fare al documentare</b> .....	15	<b>LABORATORIO DELLE IMPRONTE DELLE STORIE</b>	
Serena Draghi Lorenz		<b>Ascolto e spazi dell'immaginario</b> .....	51
		Giacomo Livi	
<b>SECONDA PARTE - I LABORATORI E LE TEMATICHE TRASVERSALI</b>		<b>La relazione interpersonale e la comunicazione non verbale</b> .....	54
<b>LABORATORIO ESPRESSIVO-MANUALE</b>		Paolo Borin	
<b>La pittura con le terre</b> .....	20	<b>TERZA PARTE - CONCLUSIONI E NUOVE PROSPETTIVE</b>	
Giacomo Livi		<b>La parola ai corsisti</b> .....	58
<b>LABORATORIO SULLE IMMAGINI E L'ESPRESSIONE DI SÉ</b>		Franca Bonichi	
<b>Il viaggio della continuità: cosa lascio e cosa porto con me</b> .....	23	<b>La formazione in continuità: fare e riflettere, insieme</b> .....	61
Arianna Papini		Paolo Borin	
<b>L'arte di vivere l'Arte</b> .....	26	<b>L'équipe dei formatori</b> .....	66
Gianfranco Staccioli		<b>Riferimenti bibliografici</b> .....	68
<b>LABORATORIO DI PITTURA</b>		<b>Immagini e parole per bambini, bambine e adulti</b> .....	70
<b>Dall'impronta all'identità</b> .....	29	<b>Allegati</b> .....	71
Sophie Fatus			
<b>LABORATORIO DI PITTURA</b>			
<b>Dall'albero al bosco, dalla casa al villaggio</b> .....	32		
Fuad Aziz			
<b>La clessidra e il cronometro. Il tempo e l'educazione</b> .....	36		
Marina Baretta			



# Presentazione

Cristina Giachi, Assessora all'Educazione, Comune di Firenze

Mi piace pensare alla formazione come processo di ricerca e di apprendimento in grado di sostenere la capacità di costruire conoscenze, una sorta di oscillazione tra *l'avvicinarsi*, per entrare in contatto con le diverse situazioni educative, e *l'allontanarsi* per poter vedere, con altri occhi, la realtà di cui si è parte.

Credo sia essenziale proporre percorsi formativi che alimentino la curiosità, il piacere per l'esplorazione e la ricerca tenendo conto del contesto in cui viviamo, riuscendo a mettere insieme e a confronto punti di vista differenti, sostenendo la ricerca di modi più pertinenti di capire e gestire la complessità.

La formazione in servizio costituisce una "tradizione" per i nidi toscani e ne vediamo i risultati che si concretizzano in una qualificazione sistematica e ricorrente della professionalità educativa.

Predisporre progetti formativi adeguati ai bisogni specifici delle professionalità che operano nei servizi educativi è fondamentale per far sì che, attraverso l'aggiornamento continuo delle rispettive conoscenze e competenze, siano in grado di rispondere opportunamente ai bisogni di cui sono portatori i bambini e le famiglie.

Il percorso raccontato in queste pagine può senza dubbio favorire il consolidamento delle prassi unitarie di continuità dell'area educativa 0-6 anni nell'ottica di un progressivo miglioramento della qualità complessiva dei servizi all'infanzia.

La questione della continuità educativa è oggi posta al centro del dibattito pedagogico ma anche, e in primo luogo, politico, nella nostra Regione che ne fa una priorità attraverso le *Linee guida*

*per la programmazione e progettazione educativa integrata territoriale* e i relativi fondi stanziati per progetti di formazione comune a livello zonale con l'obiettivo di facilitare la collaborazione tra i diversi attori del processo formativo, promuovendo la continuità educativa nel rispetto dei tempi dei bambini.

Servizi educativi e scuola dell'infanzia, pur tenendo conto delle oggettive difficoltà di bilancio che, in molti casi, comportano la riduzione di voci di spesa che possono essere ritenute *non essenziali*, devono e possono trovare un unico denominatore attraverso la realizzazione di una continuità *minima e sostenibile* costituita cioè da una serie di attività e iniziative comuni e sostenute, oltretutto sostanziate, da una formazione che non appiattisca ma unisca valorizzando caratteristiche e specificità di ognuno dei due servizi.

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

Questa pubblicazione ci parla di sinergie efficaci, di condivisione e voglia di mettersi in gioco da parte di educatori e insegnanti che, dopo una giornata di lavoro, si ritrovano per *sperimentare, cercare, porsi delle domande* nel clima positivo del fare insieme.

Penso che questo sia un primo passo nella direzione giusta da seguire e ringrazio il Coordinamento pedagogico comunale dei servizi all'infanzia, i CE-MEA toscani, educatori e insegnanti per l'impegno e la qualità del percorso realizzato.



# Introduzione

Marina Baretta e Serena Draghi Lorenz

Condividere un linguaggio comune tra Nido e Scuola dell'infanzia, rendere più omogenee le prassi educative, senza per questo omologarle, promuovere coerenza educativa, sinergie, collaborazione e comunicazione fra tutti i soggetti coinvolti e sostenere una reale comunità educante in grado di collaborare per degli intenti comuni come il benessere dei bambini e delle loro famiglie, con tutta la complessità che il significato di "benessere" comporta, sono stati gli obiettivi condivisi nel contratto formativo del percorso di continuità 0-6 *Segni e disegni di bambini e adulti. Imparare a imparare, osservare e comunicare insieme agli altri* promosso, per l'anno scolastico 2012-2013, dal Servizio *Servizi all'infanzia* del Comune di Firenze.

La presente pubblicazione è il risultato della documentazione realizzata durante il percorso di formazione rivolto agli educatori e alle educatrici dei Servizi alla prima infanzia e alle/agli insegnanti della Scuola dell'infanzia del territorio cittadino, con l'intenzione di lasciare memoria del percorso realizzato, di farlo conoscere a tutti coloro che non ne hanno potuto prendere parte attiva, nonché di divulgarne il metodo formativo adottato.

La metodologia, proposta dal CEMEA Toscana (l'agenzia formativa proponente il progetto individuata dal Coordinamento pedagogico dei Servizi educativi 0-6), si ispira ai principi della educazione attiva e alle proposte di stage organizzate dall'associazione stessa.

Questa modalità si traduce in proposte formative che dall'esperienza producono riflessione, consentono il mettersi in gioco in prima persona dei partecipanti, si prendono cura dei soggetti partecipanti, valorizzano la loro esperienza, stimolano la riflessione e la condivisione per sollecitare quella continua osmosi fra pratica e teoria che costituisce la dimensione essenziale di ogni professionalità educativa.

Nella prima parte viene presentato il progetto formativo con le sue finalità, si approfondiscono gli aspetti metodologici in quanto presupposti indispensabili per attivare e sperimentare processi di cambiamento e apprendimento, si sottolinea l'im-

portanza di un'efficace e attenta raccolta dei documenti, delle tracce e delle testimonianze dei partecipanti.

La seconda parte di questa pubblicazione fa da specchio alla metodologia esposta e propone un'alternanza fra contributi pratici, redatti in forma di documentazione del lavoro svolto nei diversi gruppi aula e di contributi più "teorici" che approfondiscono alcune tematiche trasversali, sviluppati dai pedagogisti referenti dei gruppi.

Le schede - laboratorio contengono, in forma sintetica, la presentazione di ogni percorso di esperienza pratica e le attività svolte in ogni incontro di formazione.

Ogni scheda, curata dal conduttore del laboratorio, presenta l'attività proposta, indica le consegne rivolte ai partecipanti, i materiali necessari e una breve raccolta delle *parole* che, nel gruppo, sono state espresse subito dopo lo svolgimento dell'attività.

L'attività laboratoriale consente, infatti, di essere presenti e di giocare un ruolo attivo e responsabile nel proprio processo di formazione così, come sempre, giochiamo un ruolo nella comunicazione che viviamo come educatori nelle relazioni con i bambini, con le famiglie e con il gruppo di lavoro.

I conduttori-artisti-illustratori e i pedagogisti hanno, a loro volta, messo in gioco la propria personalità e professionalità facendo nascere situazioni che, pur nel quadro comune di riferimento, si sono realizzate in modo diverso una dall'altra e che hanno suscitato riflessioni varie e pensieri divergenti.

Le schede finali dei laboratori, pur nell'uguale struttura, rivelano la varietà del lavoro e ci offrono lo scenario delle esperienze. I contributi personali ad opera dei pedagogisti di riferimento, sviluppano i temi trasversali ai ventisei incontri (l'arte e la pedagogia, il tempo, le emozioni, l'espressività, le relazioni interpersonali e la comunicazione non verbale), emersi in questo percorso di formazione.

La terza parte riporta un'analisi dei questionari di gradimento compilati dai partecipanti e si conclude con una riflessione sulla formazione in servizio che riconduce ai temi della continuità educativa e rilancia percorsi e prospettive future.



Ci auguriamo che i lettori possano utilizzare questa pubblicazione per proseguire questo cammino verso la costruzione di una più ampia cultura della continuità educativa territoriale.

Ringraziamo educatrici, educatori, insegnanti, il coordinamento pedagogico e tutti coloro che hanno preso parte al percorso di formazione perchè proprio l'incontro e il dialogo delle diverse professionalità hanno reso possibile la realizzazione del progetto.





PRIMA PARTE

IL PROGETTO E LA  
DOCUMENTAZIONE

# Per una coerenza educativa territoriale

Anna Tomaselli<sup>1</sup>

*Ciò che oggi è vitale, non è soltanto apprendere, non è soltanto riapprendere, non è soltanto disapprendere: è riorganizzare il nostro sistema mentale per riapprendere ad apprendere.*  
(Morin E., 1983)

Il Servizio *Servizi all'infanzia* del Comune di Firenze – in attuazione di quanto stabilito dalle “Linee guida per la programmazione e progettazione educativa integrata territoriale” della Regione Toscana – ha promosso per l’anno 2012-2013 iniziative di formazione per educatrici ed educatori dei Servizi alla prima infanzia pubblici e privati e insegnanti della Scuola dell’infanzia statale e paritaria del territorio cittadino<sup>2</sup>.

La Regione Toscana, si propone infatti di *rafforzare e potenziare il sistema educativo a livello locale attraverso la formazione del personale (0-6)*<sup>3</sup>.

1 Anna Tomaselli, Coordinatrice pedagogica Servizi alla prima infanzia del Comune di Firenze - Area Formazione, Comunicazione e Innovazione.

2 L’offerta formativa è stata organizzata in 5 gruppi aula, uno per quartiere, e si è conclusa con una plenaria finale, rivolta a tutti i partecipanti contemporaneamente. A ogni gruppo aula sono state erogate complessivamente 16 ore di formazione nel periodo gennaio-aprile 2013. Nello specifico sono state coinvolte 89 strutture di cui: 32 Servizi prima infanzia a gestione diretta (94,1 %); 13 Servizi prima infanzia a gestione indiretta (92,8 %); 12 Servizi prima infanzia a convenzione (63 %); 2 Sezioni primavera (67 %); 21 Scuole dell’infanzia paritarie comunali (70 %); 5 Scuole dell’infanzia statali (10,6 %) e 4 Scuole dell’infanzia paritarie private (12,5 %). Hanno usufruito della formazione 126 persone di cui: 35 educatrici/educatori Servizi prima infanzia a gestione diretta; 17 educatrici/educatori Servizi prima infanzia a gestione indiretta; 13 educatrici/educatori Servizi prima infanzia in convenzione; 2 personale educativo Sezioni primavera; 42 insegnanti Scuole dell’infanzia paritarie comunali; 12 insegnanti Scuole dell’infanzia statali e 5 insegnanti Scuole dell’infanzia paritarie private.

3 Finalità prevista all’interno del PIGI 2012-2015 e perseguita dal Progetto Educativo Zonale. PIGI – Piano di Indirizzo Generale Integrato in materia di educazione, istruzione, orientamento e formazione professionale e lavoro ai sensi della LR 32/2002, approvato dal Consiglio della Regione Toscana con Delibera n. 32/2012.

Il Coordinamento pedagogico dei servizi educativi 0-6 del Comune di Firenze ha avuto un ruolo fondamentale nell’individuazione dei bisogni formativi del personale, dell’agenzia formativa più idonea a rispondere alle esigenze di contesto, nonché nel monitorare e supervisionare il progetto, partendo dal presupposto che la formazione in servizio dovrà conseguire obiettivi di apprendimento e di crescita professionale, ma garantire anche la crescita e lo sviluppo del sistema Servizi all’infanzia, migliorandone la qualità (Cfr. *Linee guida*, 2008, p. 23 ). Agire per attivare una coerenza educativa territoriale significa prima di tutto credere nella possibilità di costruire un *linguaggio comune* tra tutti i soggetti che svolgono un ruolo educativo nei servizi all’infanzia della città.

La formazione in servizio costituisce lo strumento indispensabile per procedere in tale direzione se riesce ad agire contemporaneamente su più fronti - il sapere, il saper fare e il saper essere - e se *produce un sapere da reinvestire in nuovi progetti educativi(...), nonché in nuove metodologie di lavoro* (*Linee guida*, 2008, pag. 24 ).

Il progetto erogato, *Segni e disegni di bambini e adulti: imparare a imparare, osservare e comunicare insieme agli altri* a cura di CEMEA Toscana<sup>4</sup> è stato un percorso finalizzato alla sperimentazione e alla condivisione tra educatori e insegnanti delle pratiche educative, così da promuovere una visione organica di proposte e progettazioni, coerenti con lo sviluppo evolutivo di bambini e bambine, ma congruenti a ciò che precede e a ciò che seguirà.

Il percorso formativo ha dato l’opportunità a educatori e insegnanti di vivere in prima persona, esperienze individuali e di gruppo. Attraverso le proposte rivolte agli adulti, i formatori hanno messo in atto *un agire educativo* fondato sulla costruzione di contesti stimolanti, all’interno dei quali a ciascuna persona è stata data la possibilità di esprimere libe-

4 [www.cemeatoscana.com](http://www.cemeatoscana.com)

ramente la propria creatività e competenza, così da poter apprendere e sperimentare nuovi *saperi*.

La metodologia d'aula proposta dal CEMEA si basa sui principi dell'educazione attiva. Durante gli incontri sono state messe in atto diverse modalità didattiche<sup>5</sup>:

- *lezione attiva frontale a cura di un pedagogo esperto che ha introdotto le tematiche e ha fornito un inquadramento teorico/metodologico generale;*
- *attività ludiche che evidenziano modalità inconsuete di comunicazione anche non verbale;*
- *laboratori e attività espressive e manipolative condotte da artisti/illustratori per l'infanzia o da esperti CEMEA, nei quali i partecipanti hanno potuto, attraverso il fare in prima persona, sperimentare le diverse tecniche e i diversi medium espressivi;*
- *momenti di condivisione nel piccolo gruppo nel quale ognuno ha potuto raccontarsi e in un coinvolgimento più personale e profondo;*
- *momenti di condivisione collettivi nei quali riflettere e confrontarsi sulle considerazioni educative e sulle tecniche operative da utilizzare in un progetto educativo 0-6 unitario e coerente, per affinare gli strumenti e le diverse modalità di osservazione, di programmazione, di documentazione.*

L'utilizzo di diverse modalità didattiche all'interno di una stessa lezione è funzionale all'attivazione dei tempi di attenzione dei corsisti e ne favorisce l'apprendimento. Inoltre, la conduzione di alcuni laboratori da parte di artisti e illustratori di libri d'infanzia è da considerarsi un valore aggiunto per consentire agli insegnanti e agli educatori un ulteriore arricchimento di conoscenze e competenze utili per l'espletamento del proprio ruolo professionale.

L'intero percorso formativo può essere considerato un'opportunità per meta-riflettere sull'esperienza educativa individuale e di gruppo, sullo star bene nel fare, sul clima d'aula, sulla progettazione dei contesti educativi e delle attività, sul ruolo dell'adul-

to, sul rispetto dei tempi e dei bisogni individuali, ma anche sulla necessità di vivere un'esperienza in prima persona, prima di proporla agli altri; grazie alla metodologia d'aula agita, ciascun partecipante ha potuto sperimentare l'auto-riflessione e il valore, per crescere professionalmente, del confronto e della riflessione all'interno dell'équipe di lavoro.

Un percorso formativo che ha aiutato ad affinare competenze teoriche, pratiche e relazionali, ha favorito la messa in discussione delle abitudini mentali e comportamentali, ha stimolato la riflessione sul cosa, sul come e sul perché agiamo in un determinato modo.

Il progetto proposto è stato valutato dai partecipanti attraverso la compilazione di questionari di gradimento, ottenendo buoni risultati sulla docenza, sul progetto formativo e sulla metodologia di lavoro.

Il progetto di formazione 0-6 verrà erogato anche nell'anno 2013-2014 e sarà rivolto ad altri educatori e insegnanti partendo dalla considerazione che il consolidamento delle prassi unitarie di continuità dell'area educativa costituisce di fatto il presupposto per l'implementazione della qualità complessiva dei Servizi all'infanzia della città. La formazione, rivolta a tutti i servizi educativi, favorisce il dibattito pedagogico interno e quella crescita professionale necessaria per la costruzione della coerenza educativa territoriale.

La documentazione del percorso formativo attraverso questa pubblicazione è un altro passo importante... *per sviluppare un senso di appartenenza a un sistema più vasto in cui riconoscersi, per integrarsi e costruire una rete sia all'interno dell'ente e del servizio di cui facciamo parte, sia all'esterno, nel territorio* (Linee guida documentazione, 2009, pag. 26).

<sup>5</sup> Dal progetto *Segni e disegni di bambini e adulti: imparare a imparare, osservare e comunicare insieme agli altri* - CEMEA Toscana.

# Aspetti metodologici

Giacomo Livi

## Il lavoro su di sé

Per porre attenzione alla conoscenza di sé, all'acquisizione di una piena consapevolezza del proprio agire nel quotidiano, è necessario fermare il caotico scorrere di stereotipi sullo sfondo della vita frenetica in cui siamo immersi. La velocità di attraversamento ci costringe ad un'immediata codificazione delle immagini. Per esplorare nuove possibilità ed entrare nel lento procedere del nostro ritmo interiore, occorre abbandonare il caos "dromosferico" (Virilio P., 1986) ed accogliere il naturale divenire delle cose, accogliere il mutamento.

Il mutamento è qui inteso come parola chiave, paradigma da cui partire per dare un taglio prospettico in grado di evidenziare al meglio quei principi che sottintendono un ripensamento della propria situazione personale, una revisione della sfera di certezze strutturate da abitudini. Queste con il procedere del tempo ingabbiano la persona entro vincoli che necessitano, per il loro abbattimento, di far leva sul senso morale di ciascuno. Solo riconoscendo al possibile il diritto di cittadinanza riusciamo ad accogliere modi diversi di fare le cose, i mille e più modi di arrivare a un risultato personale soddisfacente e gratificante, oppure, al contrario, solo dopo aver messo in crisi un sistema, consolidare la forza che sta nella sperimentazione di nuove possibilità che si aggiungono a quelle conosciute, in un'ottica di evoluzione continua e di accoglienza delle variabili che l'istinto, la fantasia, il caso, portano necessariamente alla luce nel contesto quotidiano. Questo mutamento presuppone che le nostre convinzioni fluttuino tra le infinite vie di un possibile sempre incerto, in penombra, dove la fiducia in ciò che emerge alla superficie non deve essere annichilita dalla consolidata certezza delle abitudini. L'apertura di fronte ai molteplici possibili che ogni giorno sono esperiti e convalidati senza curarsi del giudizio altrui, si contrappone a secoli di consuetudini e uniformità a modelli prestabiliti, considerati con atteggiamento quasi fideistico.

Pare evidente che la fede nell'abitudine non conduca alla scoperta del nuovo.

Approcciarsi in maniera dogmatica alle istanze educative (come a qualsiasi altra cosa) è funzionale soltanto al mantenimento acritico dello status quo. Costituisce il primo passo per non compierne altri, per non lasciare penetrare nel contesto sociale quelle energie che potrebbero portare strategie risolutive diverse, basate sull'aderenza a un contesto sociale anch'esso in continuo divenire. Affinché questo approccio dogmatico cessi di essere il paradigma per l'Educazione è necessario considerarsi attori partecipi e consapevoli della nostra vita, e relazionarsi all'Altro comprendendolo in questo movimento, riconoscendo cioè all'Altro lo stesso status di viaggiatore alla ricerca di un senso, riuscire cioè a non imporre la nostra personale visione, ma, rispettandone i tempi e i modi, far esperire le possibilità di riuscita a qualsiasi livello, qualunque esse siano, senza curarsi più di tanto dell'aderenza a un modello di realtà prestabilito o dell'immediata codificazione attraverso regole interpretative non soggette al vaglio di una critica personale. Il mutamento è il componente primario della vita di ogni essere umano e proprio per questo deve essere compreso come macro elemento, che si declina di volta in volta in direzioni diverse, con valenze che cambiano da persona a persona: deve essere annoverato tra le grandi costanti che accompagnano e determinano la vita di ciascuno su questo pianeta. Si cambia, sempre, c'è una volontà intrinseca in ognuno di noi, veniamo coinvolti a livello fisico, cognitivo, affettivo, relazionale, in un movimento dialettico tra derive (abbandoni, distacchi, esplorazioni, mossi dalla curiosità di capire in che modo e come possiamo trovare in noi il cambiamento) e approdi in nuove percezioni di sé che costituiranno altrettante derive, come un viaggio tra i porti nascosti della conoscenza di sé, dove tutti i sensi sono tesi a percepire il nostro interagire con l'ambiente. Ancora come se fosse la prima volta, esplorare se stessi come si esplora il mondo, azzerando i pregiudizi perfettamente inseriti nelle griglie interpretative a cui ci rifacciamo per codificare il nuovo.

Per fare questo passo ed entrare nel corso del mutamento la prima cosa da fare è abbandonare la

certezza di sapere chi siamo, come siamo fatti, di descriverci cioè in base all'Ida che abbiamo di noi, non per ciò che siamo veramente, il che è appunto l'oggetto della nostra ricerca. Se vogliamo che queste possibilità non siano precluse, o restino appannaggio di belle teorie sui libri senza aderenza con la realtà, sarà necessario tenere presente il contesto in cui questo mutamento può avvenire, e concepirlo come un'occasione di formazione, un momento in cui sia possibile esprimersi liberamente, senza temere il giudizio del prossimo, in uno spazio accogliente dove si viene accolti per come si è in quel determinato momento, e che concede a tutti la possibilità di riscattare un'identità costruita al di fuori di sé, uno schema al quale aderiamo ma che non ci appartiene affatto. Uno spazio per "mettersi in gioco", per condividere uno stato d'animo in libertà, che tenga conto dei tempi di ciascuno e che sia supportato dalla fiducia che in questo contesto ripone chi lo predisporre.

## Partire dall'esperienza

Predisporre un contesto educativo in questo senso presuppone una predisposizione all'ascolto dell'altro, rafforzata dall'aver già provato questa esperienza, dall'aver liberato la propria espressività in un ambiente protetto, dall'aver condiviso una riflessione sull'esperienza compiuta e dall'aver compreso quali aspetti di noi sono emersi grazie all'atteggiamento non-direttivo di chi ha guidato la proposta. Il percorso personale di crescita è, come abbiamo detto, un processo in divenire, un lento carpire ciò che emerge in noi; questa dinamica ricalca e pervade tutta l'attività proposta, dove è posta luce sul percorso – individuale e relazionale – più che sull'obiettivo. Così come siamo consapevoli delle istanze liberatrici che un tale contesto afferma, dobbiamo esserlo anche per quanto riguarda il primato del percorso rispetto all'obiettivo, della sperimentazione rispetto al modello unico. È proprio nel percorso che ognuno di noi agisce in prima persona; ci muoviamo per tentativi, per prove, ed è importante compiere i propri passi senza ansie da prestazione o traguardi da raggiungere: saranno questi piccoli passi in libertà ad arricchire l'interesse verso noi stessi, verso il piacere di esplorare, di confrontarsi. Un percorso dove il Fare accompagna le nostre emozioni, guidi l'attenzione al nostro mo-

do di relazionarci con i materiali, con le persone e con l'ambiente.

Bice Libretti Baldeschi (tra le prime in Italia a fare un'esperienza di stage CEMEA all'estero e, in seguito fondatrice dei CEMEA milanesi) così descrive il contesto non giudicante in cui è possibile compiere un'esperienza consapevole: si tratta *della creazione di un clima di reale libertà dalle pulsioni irrazionali, in cui la curiosità sia liberata, si permetta agli individui di muoversi in nuove direzioni, suggerite da interessi ad esse peculiari, si dia via libera al gusto della ricerca, dell'indagine, riconoscendo che tutto vive nel processo del mutamento.*

*Favorire la creazione di un clima di libertà positiva significa stabilire un rapporto basato sulla genuinità del comportamento, sul contatto tra persona e persona atto ad alimentare una comprensione partecipativa e affettiva, fondato sulla fiducia che si ha nell'individuo come uomo, qualunque sia il suo modo di manifestarsi, sulla serena ma ferma obiettività con la quale si guarda alle espressioni del mondo intimo, ignoto, inconscio della creatura umana.* (Libretti Baldeschi B., 1994, pag. 34).

E ancora: *“Educare è favorire l'espressione delle proprie capacità originarie nell'esercizio costruttivo della comunicazione e della partecipazione. Educare significa aiutare ogni individuo a crescere come una persona unica, irripetibile conducendolo alla riflessione, consapevolezza, comprensione dell'esperienza vissuta intesa come esperienza quotidiana di pensiero e azione.”* (ib. pag. 104).

L'analisi del contesto diventa così un atteggiamento primario per chi propone un'attività, e deve essere sostenuto da un'intensa attività d'osservazione e di ascolto.

Non si tratta di “presentare” tecniche, ma di usarle di volta in volta per uno scopo reale di espressione, conoscenza, trasformazione.

In sintonia con questo, le attività possono essere pensate come un pretesto per compiere l'esperienza del percorso con un ritmo personale, dandosi ancora una volta il tempo per sperimentare una via inesplorata, una prospettiva sfuggita, un incontro che doni stupore. Soltanto provando prima su noi stessi cosa significhi fare un'esperienza consapevole è possibile comprendere gli aspetti complessi che questo implica, le difficoltà che si possono incontrare, le diverse strategie per raggiungere un risultato gratificante.

La condivisione di questo percorso, la riflessione comune in rapporto a ciò che si è fatto e vissuto insieme, è una condizione necessaria affinché ci sia quella contaminazione di pensiero che ci ricorda ancora una volta che non siamo soli, e che non esiste un solo modo di procedere ma molti, diversi caso per caso e ugualmente validi, ognuno degno del nostro rispetto e della nostra considerazione.

### Il lavoro di gruppo e la collaborazione

Predisporre un ambiente per proporre un'esperienza consapevole implica che si presti attenzione alla qualità della relazione. Per attualizzare un contesto in cui sia possibile comunicare e ascoltare senza prevaricazioni è opportuno valorizzare la dimensione del piccolo gruppo. È nel piccolo gruppo che, poco alla volta, si rompono quelle resistenze che, consciamente o meno, strutturano un "guscio protettivo" che ci preserva dalle cadute accidentali. In ciò interviene una sorta di accettazione del rischio che, come una leva, ci libera dalla sfera protettiva che limita il nostro agire, per affidarci alla protezione del gruppo, al sostegno morale e fisico che si instaura in un gruppo di persone che si trovano a compiere la stessa esperienza. La valorizzazione individuale trova qui il suo necessario spazio di rappresentanza, ognuno ha modo di esprimersi per quello che è, con il suo ritmo e le sue emozioni, per costruire una civile relazione modulata sulla partecipazione attiva di ciascuno alla vita del gruppo.

All'interno del gruppo, i vissuti vengono rielaborati alla luce di nuovi punti di vista, di nuove strategie che costituiscono il sostegno emotivo per varcare il passo verso la scoperta di nuove percezioni. In pochi è possibile e auspicabile che ognuno trovi il proprio spazio di intervento, secondo una personale modalità, senza costrizioni o vincoli.

La dimensione del gruppo diviene così il nodo centrale del percorso formativo di ogni persona. Ciò che si sperimenta è connotato dalle molteplici sfaccettature dell'interpretazione personale che non può essere messa al vaglio della discussione, ma solo raccontata e confrontata. In questa dimensione si impara a dar valore al punto di vista dell'altro, senza cercare, ad ogni costo, di sovrapporre la nostra idea personale.

L'apporto fornito da ciascuno alimenta e arricchisce la conoscenza e favorisce le molteplici possibilità di confronto e di sviluppo delle potenzialità individuali.

Date queste premesse, si evince che il contesto è più ricco se i componenti di ogni piccolo gruppo non si conoscono tra loro, in modo da costituire un insieme il più possibile eterogeneo. Su tali parametri, ciascun componente del gruppo sente di avere, o di potersi formare, la competenza sufficiente per collaborare, senza andare incontro a frustrazioni o rifiuti, fermo restando che i temi su cui il gruppo si cimenta derivino da una scelta condivisa. La collaborazione per un progetto comune consente alle diverse energie creative di confluire in un flusso di competenze e risoluzioni, sperimentazioni e prospettive che costituiscono un fertile terreno di apprendimento.

Si impara creando e costruendo, muovendoci e sperimentando insieme, per il piacere che tale attività comporta e per la gioia dello scambio; si gode del successo dell'altro perché contribuisce a portare avanti il progetto collettivo e stimola ogni membro del gruppo con l'apporto di nuove strategie per risolvere i problemi.

Dopo ciascuna attività è fondamentale e irrinunciabile, uno scambio di impressioni, un momento di analisi di ciò che si è vissuto. Lasciare le persone sole a riflettere significa negare le opportunità che l'elemento gruppo offre. Significa togliere prospettive differenti da quelle che ciascuno è capace di cogliere in solitudine.

Per questo è importante il percorso di formazione degli educatori attraverso l'esperienza diretta, in prima persona, sulla stessa tipologia di attività che si intende proporre.

Creare le condizioni dell'imparare, anziché concentrarsi su quelle dell'insegnare, è il presupposto necessario per consentire a ciascuno di misurarsi con l'ambiente circostante e con gli altri, in un processo di cui si riesca a percepire il senso e lo svolgimento. Significa ancora una volta riconoscere il primato del percorso sull'obiettivo, ed attuarlo senza improvvisazioni, ma con quella professionalità che preveda i possibili sviluppi dell'attività per meglio favorire il godimento dell'esperienza, la piena consapevolezza di sé e degli altri, la portata innovatrice e costruttiva della collaborazione.

# Dal fare al documentare

Serena Draghi Lorenz

*Quando si va verso un obiettivo, è molto importante prestare attenzione al cammino. È il cammino che ci insegna sempre la maniera migliore di arrivare, e ci arricchisce mentre lo percorriamo.*  
(Coelho P., 2001)

## Attività espressive grafico-pittoriche e pluralità dei linguaggi

Partiamo dal contesto in cui viviamo. Siamo sommersi di informazioni e stimoli visivi sempre più accelerati, di proposte pubblicitarie e video giochi assillanti, di immagini omologate e scadenti, che tendono a schiacciare, ad appiattire passivamente il nostro immaginario e le nostre capacità riflessive. Questo progetto si muove in opposizione a questa corrente dominante e trascinate, proponendo di fermare l'attenzione su un fare educativo sensibile e attento ai messaggi visivi, ma allo stesso tempo capace di vedere e osservare oltre la superficie dell'apparenza, per entrare in contatto e acquisire consapevolezza del "sentire" (percettivo, emotivo) e degli schemi cognitivi. Un processo che si vive non da soli, come spettatori passivi dei nostri tempi, bensì in riferimento a ciò che viene osservato insieme agli altri.

In ragione di questo, il focus principale del percorso di formazione è stato centrato sulle attività espressive grafico-pittoriche. A partire da alcune proposte di laboratori (anche molto eterogenei fra loro) e dall'esperienza concreta del fare in prima persona si è inteso approfondire e far emergere una riflessione feconda e attiva (perché partecipata e vissuta) sul valore e le valenze educative e psico-pedagogiche di queste attività nell'ambito, più generale, della formazione e della "crescita" delle persone e, nello specifico, dello sviluppo dei bambini da 0 a 6 anni. Concentrarsi sulle attività espressive grafico-pittoriche implica due condizioni: la prima impone di allargare il fuoco prospettico a una visione grandangolare per comprendere nel campo visivo anche il contesto più generale della comunicazione non verbale e della grammatica visiva; la seconda

induce a inoltrarsi e a esplorare i territori, ancora più vasti, dell'arte e della creatività nella loro accezione più ampia, che comprende anche il gioco, il pensiero simbolico e l'attribuzione di significato al mondo e alla realtà; e quindi la comunicazione verbale e la narrazione dell'esperienza vissuta. Per questa ragione le proposte non si sono limitate ad esperienze solamente grafico-pittoriche, ma hanno spaziato e sperimentato le intersezioni, le sovrapposizioni, le relazioni e le integrazioni possibili con gli altri linguaggi e le altre modalità comunicative ed espressive.

Le esperienze pratiche proposte sono state pensate per adulti svincolati dal contesto quotidiano del loro "normale" interagire con i bambini, ma allo stesso tempo con molto riguardo, in termini di confronto costante, con quella loro esperienza vissuta "normale e quotidiana". Sono state quindi occasioni per "fare insieme agli altri" attraverso l'apporto "anormale" e innovativo di una metodologia didattica capace di attivarsi nell'esperienza stessa e nella comunicazione interpersonale.

## La documentazione di un percorso di formazione

È ormai un luogo comune intendere la documentazione (in ambito educativo e formativo) come parte integrante e imprescindibile della programmazione, così come memoria storica di questa e dei servizi coinvolti. Si documentano cioè le attività per condividere i percorsi e le esperienze più significative con le famiglie, valutarne gli esiti con i colleghi, divulgare le buone prassi e le sperimentazioni più feconde. Vi è una stretta analogia con il metodo sperimentale e con le scienze dell'informazione e della comunicazione. Si raccolgono e costruiscono informazioni che consentano di mantenere in memoria le attività svolte insieme alle proprie osservazioni, per attivare un processo di condivisione in grado di generare nuove informazioni, di verificare e riesaminare il proprio operato (e le convinzioni/ipotesi a monte di queste), attivando riflessività sul proprio sapere professiona-



le sia a livello individuale che del gruppo di lavoro. La documentazione, in altre parole, serve a promuovere la comunicazione e la continuità. Di quest'ultima, in particolare, la documentazione è parte integrante e strumento imprescindibile, in quanto la condivisione delle pratiche educative promuove curricula e percorsi educativo didattici coerenti fra ordini di servizi e scuole diverse (che spesso soffrono di separatezza), crea comunicazione fra queste e le famiglie, diventando perciò supporto fondamentale nella presentazione dei profili dei bambini al momento del passaggio di consegne.

Programmare, mettere in atto i percorsi pensati, osservare, documentare, valutare sono – seppur momenti puntuali e ben differenziati tra loro (sistematici od occasionali che siano) – anche tappe sinergiche, strettamente correlate ed interconnesse, necessariamente contestualizzate (Catarsi E. - Fortunati A., 2004). Per proseguire l'analogia con il metodo sperimentale, una pedagogia scientifica ed empirica si nutre delle esperienze concrete e della loro documentazione per attivare una circolarità riflessiva fra teoria e prassi, fra dati sensibili e loro lettura, interpretazione e rielaborazione. Il loro carattere quasi mai univoco né lineare è la prova, non già di una "impossibilità" scientifica del lavoro pedagogico, quanto del suo esatto contrario: chiama ogni operatore a un "più" di capacità analitica, valutativa e interpretativa.

La funzione principale della documentazione di un percorso di formazione dovrebbe infatti servire prima di tutto alla valutazione del percorso, in termini di efficacia, efficienza nel raggiungimento (o meno) degli obiettivi e degli esiti inizialmente preposti così come di traguardi delle competenze conseguiti.

Per quello che riguarda nello specifico questo percorso di formazione se ne è prodotta documentazione tramite la raccolta dei prodotti realizzati nei laboratori, le fotografie delle varie fasi del lavoro, i report elaborati dai pedagogisti che hanno condotto gli incontri, i verbali e le trascrizioni dei momenti di riflessione condivisa avvenuti a fine o nel corso di tutti gli incontri svolti, le schede tecniche dei laboratori.

Potrebbe sembrare scientificamente corretto, logico e conseguente svolgere una valutazione/verifica di un percorso di formazione come questo, solamente soffermandosi a "giudicare" i prodotti qui elaborati nei termini della "misurabilità", cioè di criteri/indi-

catori (quantitativi o qualitativi), di nuove "tecniche" acquisite da parte dei partecipanti e di ricaduta di queste nuove competenze nel lavoro quotidiano con i bambini. Oppure limitandosi, con ancora maggior rigore, ai momenti di verbalizzazione o di riflessione condivisa, nei termini più stringenti di una valutazione delle "informazioni trasmesse" dai docenti (*input*) e dai "contenuti emersi" dai partecipanti (*output*).

Questa strategia e procedura di analisi valutativa presenta l'indubbio merito di una facile difesa da critiche esterne (perché appunto imperniata sulla scientificità) ed è sicuramente necessaria perché verificabile e comparabile con altre situazioni. Allo stesso tempo, credo non possa esaurire una "valutazione" capace di allargarsi ai significati più profondi, autentici e complessi che attribuiamo al fare educazione e formazione. Soprattutto se intendiamo queste ultime nel loro senso più globale: di crescita delle persone e di promozione di una "cultura della continuità", come incubatrice di strategie di inclusione e accoglienza.

Non è infatti casuale la scelta di soffermarsi sulle attività espressive (in termini di "arte", creatività e pluralità dei linguaggi). Vuol dire inserire nel discorso sulla formazione della persona (ma anche sull'apprendimento e sullo sviluppo evolutivo dei bambini e degli adulti) la multidimensionalità del sentire e dei vissuti, al cui interno esercitano un ruolo chiave le emozioni e la loro espressione. È la conseguenza, soprattutto, di una scelta pedagogica intenzionale che pone a fondamento del fare educativo l'attenzione alla "qualità" delle esperienze soggettive, al benessere globale della persona, al tono emotivo delle relazioni e della comunicazione interpersonale. Questa scelta, apparentemente banale, racchiude un significato "politico" più ampio: la capacità di affidarsi all'agire collaborativo nella relazione con gli altri. Strategie cooperative anziché conflittuali richiedono individui (adulti o bambini che siano) capaci di percepire gli altri non come minaccia ma come opportunità di confronto, arricchimento, significato. Il che, a sua volta, implica una dimensione di rispetto di ogni persona come unica e irripetibile, ciascuna con i propri stili conoscitivi diversi, i propri tempi, le proprie fragilità, le proprie potenzialità. Insomma qualcosa di non proprio banale se guardiamo al contesto – da cui sono partita in questa riflessione – della comunicazione

frenetica, passivizzante del tempo e del mondo in cui viviamo.

Restituire attenzione agli aspetti “emotivi”, “soggettivi” ed espressivi dell’esperienza e della comunicazione sovverte quindi gli ordini dei significati stessi. Ricostruisce una complessità multidimensionale dei processi formativi, dove l’attenzione è posta principalmente al “come” oltre che al “cosa”, ai processi sottesi oltre che ai prodotti e agli esiti, alla differenza e alla divergenza oltre che al *mainstream* e ai modelli precostituiti cui attenersi. Agli “scarti” e alle deviazioni oltre che ai risultati attesi. Al viaggio oltre che al traguardo.

### Documentazione e attribuzione di significato in chiave educativa

Da questa esperienza di documentazione curata personalmente, in corso d’opera sono scaturiti alcuni nodi problematici e criticità, qui riproposti sinteticamente sotto forma di domande aperte:

1. Come documentare un percorso tenendo ben presenti gli obiettivi e gli esiti che ci eravamo proposti, senza per questo seguire una logica lineare che appiattisce la complessità del reale e dei percorsi formativi?
2. Come rimanere neutrali e non giudicanti ma insieme prestare ascolto e attenzione ai propri processi interni (propri vissuti percettivi, emotivi) per ascoltarne le risonanze empatiche? E come farlo senza cadere in un soggettivismo autoreferenziale e autocentrato?
3. Come rendere visibile il passaggio dai prodotti (l’arrivo) ai processi sottesi (il viaggio), che spesso rimangono invisibili, ma non per questo sono meno importanti?
4. Come documentare la qualità della comunicazione e degli scambi comunicativi, la condivisione, il tono emotivo delle esperienze, i silenzi pieni e significanti e quelli vuoti e imbarazzanti, gli entusiasmi, le incomprensioni, le criticità o la stanchezza avvenuti in corso d’opera che possono sembrare solo incidenti di percorso, ma che fanno parte della quotidianità, della professionalità educativa con i bambini e ancor più della comunicazione e del lavoro di gruppo?

*Guardare quindi alle differenze in quanto singolari-*

*tà positiva, per affermarle, metterle al centro dell’azione educativa (e documentativa) in quanto nucleo generativo dei processi vitali che si sviluppano proprio attraverso lo scarto di prospettiva derivante dalle molteplici differenze.*

(Booth T, Ainscow M., 2002, pag. 17)

L’attribuzione di significato in chiave educativa, sostiene *l’index per l’inclusione scolastica- Promuovere l’apprendimento e la partecipazione nella scuola*, ha radici nella stessa valorizzazione della differenza. Qui la differenza viene intesa nel senso più ampio del termine entro il *continuum* dell’esperienza, comprensivo di incongruenze, silenzi, non canonicità, incoerenza dal contesto, contrasto, disagio, stereotipi, somiglianze, banalità, burocrazia, noia ma anche entusiasmi, intelligenze multiple, linguaggi altri, passione, originalità, colori, forme, suoni, movimento, ecc. È un cammino tanto più fecondo quanto più attingerà sia alla sfera della scienza (della reiterazione e della conoscenza verificabile e quantificabile), sia alla sfera dell’arte (della qualità dell’esperienza soggettiva e dell’unicità dei percorsi). Cammino certamente difficile (come ogni disciplina) perché punta a coinvolgere e a non escludere nessuno dei partecipanti. Il che esprime non solo e non tanto un punto di vista e un precetto di ordine etico (astratto), ma anche e soprattutto la premessa di un risultato documentario (concreto) più variopinto e comprensivo.



The background of the page is a vibrant orange color with a complex, marbled pattern of white and light orange swirls. In the center of the page, there is a circular seal or stamp, which is partially obscured by the text. The seal appears to have some text or a logo inside, but it is not clearly legible.

SECONDA PARTE

# I LABORATORI E LE TEMATICHE TRASVERSALI

## LABORATORIO ESPRESSIVO-MANUALE

# La pittura con le terre

Giacomo Livi

### La presentazione

Questa attività è una proposta per riflettere sul nostro approccio al colore, per capire come nasce e per pensare i colori nella natura, non solo nel barattolo. Ambiente, chimica, storia, tecnica, espressività sono gli ingredienti principali di questa esperienza che ci riporta al grado zero dell'osservazione sul colore, per andare a cercarlo direttamente nella terra dei campi.

Si ha così la possibilità di esplorare la diversa consistenza e le sfumature del materiale a disposizione, in un viaggio autobiografico che accomuna tutti, dal momento che la terra è parte integrante della vita.

Creare il proprio colore dalla terra polverizzata, deciderne la tonalità, sperimentarne la profondità, esprimersi liberamente lasciando che le emozioni guidino la nostra mano, senza sentire il peso di un giudizio finale, ma per il gusto di sperimentare, di capire, di condividere. Il fatto che il procedimento scaturisca in itinere dal ragionamento con i partecipanti, consente un coinvolgimento sia a livello cognitivo che emotivo, sia individuale che di gruppo. In questo contesto diviene possibile concentrarsi sul percorso e calarsi totalmente nell'esperienza.

### Le attività, la tecnica e le consegne

In cerchio, divisione numerica per formare due sottogruppi.

In due stanze ci sono dei tavoli da 4/6 posti coperti con il giornale, su cui si trovano dei bicchieri con diversi tipi di terra. In un tavolo a parte sono posizionati gli strumenti e gli altri materiali.

Ad ogni partecipante viene chiesto di sperimentare attraverso il tatto, la vista, l'olfatto, il gusto, i diversi tipi di terra mettendone un po' nei piatti.

Dopo la sperimentazione sensoriale chiediamo ai partecipanti di ridurre in polvere la terra con i mortai e i pestelli, quindi di setacciare la polvere ottenuta per eliminare i residui troppo grossi.

Una volta polverizzate le terre, si passa alla preparazione dei collanti: colla vegetale, albume, tuorlo. Separare l'albume dal tuorlo e sbatterlo leggermente; asciugare il tuorlo sulla carta assorbente, tenerlo per la membrana e tagliare per far uscire il rosso che verrà raccolto in un bicchiere; la colla vegetale in polvere viene invece mescolata con l'acqua in barattoli di vetro.

Mescolare terra, collante e acqua nelle proporzioni scelte in base all'effetto e alla consistenza desiderata.





Sui fogli A4 si fanno delle prove con l'utilizzo di colori e pennelli diversi. Tracciare segni e disegnare a piacere. Dopo questa fase di sperimentazione viene consegnato ai partecipanti un foglio più grande (1/16 di un foglio di carta da pacchi) dove realizzare un disegno a piacere. Una volta concluso e rimesso in ordine, ciascuno porta con sé quest'ultimo disegno. Nel cerchio, i disegni vengono disposti in terra al centro, in modo che siano ben visibili da tutti; seguono commenti sul lavoro eseguito a livello personale, in relazione con gli altri e sull'attività stessa.

### I tempi

1 ora e 45 minuti per l'esperienza  
40 minuti di scambio verbale



### I materiali

Terra secca di diverse tonalità, uova, colla vegetale, acqua, scottex, carta bianca A4, carta da pacchi, carta da giornale, scotch di carta.

### Gli strumenti

Mortai e pestelli, setacci (fatti con scatole di scarpe, zanzariere e nastro adesivo), pennelli di varie misure, forchette, bicchieri e piatti di plastica.



### Le riflessioni

È un'attività che presenta varie fasi: un'esperienza sensoriale iniziale, la polverizzazione della terra, la preparazione del collante, la realizzazione del colore.

Il lavoro svolto in piccoli gruppi con l'utilizzo di strumenti in comune, compresi i colori, favorisce la collaborazione e la cooperazione tra tutti. L'utilizzo di materiali "poveri" rende l'attività praticabile in tutti i contesti e a tutti i livelli. Con i bambini è anche possibile scomporre le fasi dell'esperienza e dare ad ogni singolo momento un senso compiuto in sé.

L'attenzione al processo prevale sul risultato finale, in questo modo l'esperienza acquisisce un significato profondo ed esplicita una volta per tutte che



la via più breve per raggiungere un obiettivo non sempre contempla le persone nella loro complessità. La ricerca di strategie comuni, l'osservazione dei cambiamenti cromatici della terra, la relazione che si arricchisce di nuove sfumature attraverso i ricordi di ciascuno, sono alcune delle molteplici strade che possono essere percorse con questo laboratorio, e che lo rendono una porta aperta verso infinite esplorazioni.

### Équipe:

Maria Luisa Anselmi  
Nora Buxareu  
Emanuela Conti  
Giacomo Livi

## Le parole

*Questa attività permette la riscoperta di prodotti di uso quotidiano come la terra e l'uovo impiegati per finalità "nuove".*

*Non credevo che con la terra si potesse arrivare a creare dei colori così, la varietà delle sfumature che si ottengono è incredibile.*

*Siamo abituati a colori pieni, netti, a volte sgargianti, tutti uguali. Con questa tecnica è possibile creare molte tonalità, e grazie ai residui più grossi il disegno acquista un'immediata profondità.*

*È stato come tornare bambina, quando con un bastoncino mi divertivo a intingerlo nel fango e disegnavo sulle pietre.*

*Questi sono i colori della mia infanzia, mi ricordano la campagna dove sono cresciuta.*

## LABORATORIO SULLE IMMAGINI E L'ESPRESSIONE DI SÉ

# Il viaggio della continuità: cosa lascio e cosa porto con me

Arianna Papini

### La presentazione

Il laboratorio propone un percorso che intende offrire un contenimento affettivo, facilitare il processo creativo e l'espressività, porre l'attenzione sul qui e ora del lavoro artistico come espressione della propria storia, diminuire l'ansia da prestazione abituandosi a condividere e a verbalizzare l'espressione artistica. Lavorare con le immagini è molto importante, riguarda l'opportunità di comunicare senza parole, esprimere ciò che siamo, stare bene. Tutti i bambini sono artisti, qualcuno crescendo continua, ad altri succede qualcosa, a volte basta una frase, un giudizio, per bloccare la creatività. Ma tale blocco mai è indolore, resta dentro un rimpianto di quei colori, di quelle forme interiori che non trovano più una casa, un supporto abitabile e dunque un nome, un titolo. L'arte è una grande opportunità, la mente lavora sulle immagini, esse ci mostrano ciò che abbiamo dentro e ci consentono di riacquisire l'incanto dell'infanzia, per ritrovare noi stessi nel silenzio. Partire da un'immagine esistente può semplificare il recupero del silenzioso "dire" della nostra arte andata perduta. Iniziare da un colore, da un odore, dalla voglia di toccare i materiali, dall'osservazione di una foto, di un quadro, di un'illustrazione che ci rappresenta e poi, molto liberamente, scegliere un posto dove lavorare per ritrovare quello spazio e quel tempo perduti. Ho sistemato le cose in modo che ognuno possa scegliere senza pensare o progettare ma lasciandosi trasportare dalla propria memoria, dal dolce sentire del momento intenso. Possiamo scegliere un'immagine che ci fa compagnia, che ci ispira, oppure una che ci porta dolore, paura ma che ci interessa perché vogliamo capire, indagare la nostra storia per andare oltre, crescere e progredire. La grande opportunità del tema libero è poter fare ciò che ci piace, tornando ai gesti semplici, che poi sono quelli del ritagliare, spalmare il

colore, creare forme o maneggiare la creta scegliendo liberamente ciò che ci fa stare bene.

### Le attività, la tecnica e le consegne

#### Prima fase

La preparazione e la predisposizione della stanza e dei materiali è molto importante e precede di almeno un'ora l'arrivo dei partecipanti, in modo che chi conduce possa stare nel luogo e nel tema, pensando ai percorsi possibili così da facilitarne la nascita. Le sedie per i partecipanti sono disposte in cerchio per la presentazione iniziale. I materiali offerti sono sistemati accuratamente al centro della stanza e del gruppo, mentre le immagini artistiche scelte sono poste intorno ad essi, secondo criteri estetici e tematici atti a sottolinearne la varietà iconica, tecnica e comunicativa.

Ad ogni partecipante è richiesto di effettuare una scelta tra le tante immagini: questo primo momento è molto importante poiché in esso viene attuata la prima opera di sintesi, che porta direttamente all'evento artistico. È







richiesto inoltre di scegliere i materiali con cui lavorare. Ciascuno è libero di affrontare il processo creativo nei modi e con le tecniche più diverse, e di lavorare in un luogo isolato o meno o vicino ad uno o più colleghi. Partendo dall'immagine, è richiesto di sperimentare colori e tecniche pittoriche e di ampliare, espandere, lasciare andare l'espressione libera nel gioco di disegni e colori. L'immagine di partenza può essere ritagliata, inglobata nel lavoro, coperta dai materiali, stare a fianco del lavoro e tutto questo ci darà indicazioni per la verbalizzazione finale.

### Seconda fase

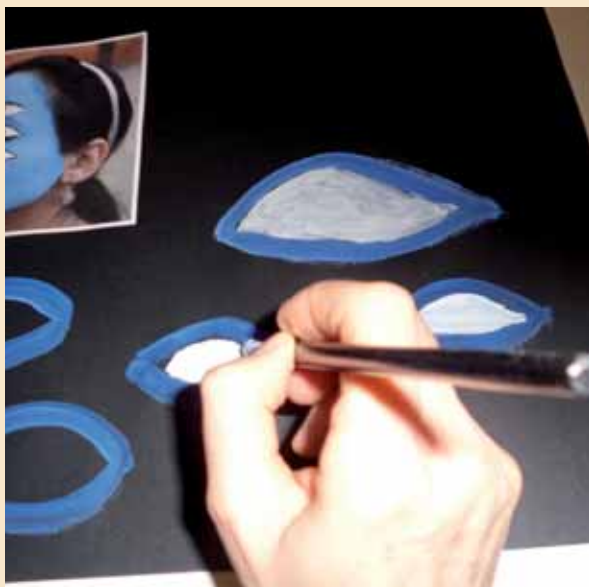
Quando i partecipanti terminano il loro lavoro, viene chiesto loro di sistemarlo all'interno della stanza. I tanti elaborati artistici vanno composti con criterio, è un lavoro di gruppo in cui si cerca un dialogo tra le varie opere, oppure una distanza necessaria. Una volta sistemata la "grande opera", inizia la verbalizzazione e, a turno, i partecipanti danno un titolo al proprio elaborato e raccontano la propria esperienza. Si tratta di un momento molto delicato, in cui emergono in modo forte i temi rimasti silenziosi fino a questo momento.

### I tempi

1 ora di svolgimento dell'attività artistica  
30 minuti di verbalizzazione

### I materiali

Immagini cromatiche e in bianco e nero di artisti, fotografi e illustratori diversi su formato A4, scelte accuratamente per l'alta qualità artistica ed espressiva e che richiamino al tema del viaggio nella continuità  
Cartoncini Bristol colorati, bianchi e neri  
Carta da pacchi  
Creta  
Colla  
Forbici  
Trincetti  
Pastelli ad olio  
Matite colorate  
Tempere  
Pennelli di varie dimensioni  
Riviste illustrate  
Piattini e bicchieri di carta



## Le riflessioni

Il lavoro si è svolto intensamente e si sono creati spontaneamente piccoli gruppi, nei quali sono stati condivisi i materiali. Alcune persone hanno cercato il silenzio e la solitudine, appartandosi in stanze e angoli. Tra alcuni partecipanti sono nate collaborazioni silenziose molto importanti. Nell'ultima fase è stato chiesto di sistemare il proprio lavoro in modo che "stesse bene" nell'ambito di un grande insie-

me comune che si è così strutturato. Quest'ultima Azione ha regalato spunti di riflessione sul dialogo con gli altri, sullo specchiamento, sul percorso condiviso, sulla differenza e sulla somiglianza. Infine è stata effettuata una verbalizzazione dell'esperienza che, partendo dal racconto del processo creativo, spesso volte ha portato a una commovente condivisione di temi forti, importanti, riconducendo così l'intero gruppo all'esperienza del percorrere, dell'aiuto e della trasformazione condivisa.

## Le parole

*All'inizio è stato un 'attacco di panico... poi un viaggio.*

*Mi sono lasciata trasportare dai vari materiali, sono passata dal colore, alle mani, alla carta, alla creta, ho provato piacere a toccare la creta e poi è venuto fuori il caos.*

*La narrazione unisce tutti questi lavori. Sono le tantissime e infinite sfaccettature del tema che stiamo trattando in questi incontri.*

*Nella nostra cultura abbiamo questa sovrastruttura per cui ogni cosa deve avere e ha bisogno di un titolo e se non abbiamo i nomi e le etichette ci perdiamo. Il tema della narrazione ci riporta a questo bisogno di liberarci.*

*Se questo linguaggio riesce a dare voce a questo tumulto che abbiamo dentro è già tanto... a volte ci vergogniamo dei nostri lavori.*

*Già i bambini della scuola dell'infanzia hanno difficoltà a lasciarsi andare liberamente, sarà per i video giochi, per quello che gli hanno comunicato. Anche i bambini hanno delle idee di partenza che li condizionano.*

*È il problema dello stereotipo, la mancanza di una visione interculturale verso tutto ciò che è nuovo. Partire dalle immagini suscita anche delle forti sensazioni: rabbia, paura, forti ma vere.*

# L'arte di vivere l'Arte

Gianfranco Staccioli

## Impara l'arte e...

Un antico adagio che ci siamo tutti sentiti dire è: “Impara l'arte e mettila da parte”. È una frase conosciuta e con qualche verità. Se si impara qualcosa non è che immediatamente la si possa sempre usare. Può servire in un altro momento e deve perciò essere messa “da parte”. Probabilmente dietro al motto c'è un'idea, un modello di arte e di apprendimento. Dietro a questa idea appare l'immagine di qualcuno che insegna e di qualcun altro che apprende. Il primo conosce la materia (l'arte) ed il secondo la assimila via via, tenendosela cara per i momenti nei quali forse essa servirà.

Può anche accadere però che questi momenti non arrivino mai e che quindi ciò che si è appreso rimanga inutilizzato. In ogni modo la frase presenta un'idea di arte che sta fuori dall'individuo, che ha delle regole proprie e dei procedimenti che sono posseduti da qualcuno (l'artista, il maestro?). È il modello dell'apprendimento artigianale o dell'allievo di bottega che impara le cose per poi usarle quando sarà grande o sarà divenuto capace di esercitare quell'arte.

Applicato all'educazione della prima infanzia questo modo di dire tradizionale ci fa pensare che i bambini prima di fare arte debbano imparare tante cose, devono saper disegnare (ad esempio), o che devono saper star dentro alle forme disegnate su una scheda (così si faceva una volta e così qualcuno fa ancora), o che devono copiare o assimilare gli schemi che la nostra cultura usa nella comunicazione visiva (i tetti delle case sono rossi, anche se i tetti rossi non esistono). Ci fa pensare che fra arte e bambini ci sia una grande distanza, un dislivello che va colmato imparando, appunto, l'arte e mettendola da parte per un dopo imprecisato.

## La formatività

Nella pedagogia contemporanea si fa spesso riferimento al “bambino competente”, si sottolinea cioè il fatto che – indipendentemente dall'età – ogni persona ha proprie competenze, fa ipotesi, organizza

emozioni, sviluppa pensieri, instaura relazioni con modalità personali, costruisce dei modelli. Se vogliamo credere a questo assunto, allora proviamo ad applicarlo anche all'arte ed affermiamo: il bambino ha competenze artistiche. Si dirà: “ma il bambino non ne è consapevole”. Certo, è corretto dirlo, ma questa “non consapevolezza” di possedere e di poter sperimentare competenze artistiche non riguarda forse tutti noi?

Anche noi adulti riserviamo all'arte un posto “esterno” alla nostra vita, relegando l'artisticità agli artisti, ai professionisti, ai dotati. Siamo anche noi non consapevoli che la nostra vita ha un carattere estetico e artistico. Se ne fossimo consapevoli potremmo sottoscrivere la frase *l'arte è solo una accentuazione intenzionale e programmatica di una attività che è presente in tutta intera l'esperienza umana e che accompagna, anzi costituisce ogni manifestazione dell'operosità dell'uomo*.

Sono parole di Luigi Pareyson (Pareyson L., 1954, pag.18), il filosofo torinese del secolo scorso, al quale dobbiamo l'idea di “formatività”. La formatività è per Pareyson la condizione prima di ogni agire umano, è quella spinta profonda, biologica, che si ritrova nel fare, nell'agire e che spinge ogni essere umano a dare forma alle cose. La formatività indica che *nell'intera operosità umana è presente un lato inventivo e innovatore* e che, proprio per questo, *ci può essere arte in ogni attività umana, anzi c'è l'arte di ogni attività umana*.

## L'arte del quotidiano

Insomma, Pareyson ci propone di diventare consapevoli che *ci vuol arte per fare qualsiasi cosa: ovunque si tratta di fare con arte, cioè un tal fare che inventa il suo modo di fare*. In questo senso dall'esercizio dell'arte non si sfugge e nella vita di ognuno di noi non si può mettere l'arte “da parte”. Noi siamo spinti – interiormente, profondamente spinti – ad esercitarla ogni giorno nel quotidiano. O l'arte viene a far parte della vita quotidiana - e qui ci aiuta il pensiero del filosofo americano John

Dewey, il capostipite della scuola attiva – oppure sarà lasciata agli “artisti”, ai pochi che hanno quel talento specifico che li porta a fare dell’arte una professione. Nelle sue considerazioni espresse nel testo *L’arte come esperienza* (Dewey, 1934), Dewey sostiene che bisogna consentire a tutti di “risalire all’esperienza del corso quotidiano delle cose, per poter scoprire la qualità estetica che tale esperienza possiede” (Ib. pag. 16).

Il compito, di chi si occupa di educazione diventa, in questa ottica pedagogica, quello di aiutare bambini ed adulti a “restaurare la continuità dell’esperienza estetica con i processi vitali normali” (Ib.). Detto in maniera diversa: l’arte sta nella vita di ogni giorno e non si trova solo nei musei. Ciascuno può, in tutti i momenti della propria vita, organizzare la propria quotidianità in modo artistico.

Chi segue i metodi dell’educazione attiva sa bene quanto sia importante proporre esperienze stimolanti, coinvolgenti, evocative che consentano di sperimentare quell’“esercizio di formatività” e quella esigenza di “dare forma” che è presente (spesso nascosta sotto strati di cultura polverosa) in ognuno di noi. E la riscoperta delle proprie potenzialità e la gioia di produrre una comunicazione estetica, utilizzando mezzi e tecniche diverse, è stata espressa e condivisa durante i corsi fatti per il Comune di Firenze, con frasi come: *abbiamo anche scherzato; sono rilassata; sto godendo il momento; la sobrietà si addice anche al colore; le cose sono solo apparentemente simili...* Molti hanno riscoperto che si può fare arte con i colori, come con gli oggetti, come con il corpo, con la voce, con la natura. La si può fare dovunque, in ogni momento.

### Il metodo attivo

I CEMEA si riferiscono all’idea di un’arte quotidiana ed hanno sviluppato un modello di esperienza che si basa sul fare, lo sperimentare in prima persona (ma non da soli), sulla intensità del rapporto relazionale (fra docenti e allievi e fra allievi) e sulla vita concreta, vissuta in situazione di comunità. I corsi residenziali (*stage*) rappresentano un modello educativo molto forte perché consente di legare la vita quotidiana all’esperienza artistica. Le proposte che si sviluppano durante gli *stage* passano attra-

verso la scoperta di materiali diversi, la loro elaborazione, la loro organizzazione, la loro presentazione. Stage e corsi come quello su cui stiamo riflettendo, sono centrati soprattutto su due elementi non consueti.

*Il primo:* ciò che si deve cercare di comunicare con i materiali e le tecniche è la rielaborazione di un vissuto esperienziale, che viene portato alla luce dal metodo che viene utilizzato durante il corso. Si tratta di proposte che richiedono l’uso del corpo, sviluppano la percezione di sé, consentono la manipolazione, rievocano memorie, recuperano eventi anche lontani e che muovono verso una riflessione profonda che pesca dal passato, ma che si rivolge al presente e al futuro.

*Il secondo:* ogni esperienza si svolge in un contesto di gruppo. Il partecipante non rimane da solo con le sue scoperte, le proprie fughe, le proprie incertezze o aspirazioni. Ogni momento di elaborazione personale trova tempi, spazi, tecniche più o meno consuete, che mettono in condizione la persona di entrare in rapporto non solo con se stessa e con ciò che viene realizzando, ma anche con le persone che le sono vicine, che diventano per lei, via via, “care”. Non ci si esprime solo per dire o per dare, ma per comunicare, per ricevere, per accogliere.

Anche nei corsi di formazione più brevi – come questo organizzato per il Comune di Firenze – prevalgono la relazione fra persona e materiali, fra esperienza personale e condivisione con altri, fra dialogo interiore e comunicazione esterna, fra recupero di potenzialità nascoste e desiderio di rinnovare le esperienze per il domani. *Non c’è che una educazione, ed è di ogni momento* scriveva la fondatrice dei CEMEA, Gisèle de Failly.

### L’arte non sta in solitudine

Siamo abituati a paragonare l’esperienza dell’arte con quella degli artisti. Ammiriamo le loro opere, abbiamo imparato a catturarne le loro tecniche ed i loro procedimenti. Aspiriamo (da qualche parte di noi) ad essere come loro: liberi, capaci, intensi, profondi, belli. E con questa visione, ancora un po’ romantica dell’arte conduciamo con noi i bambini o gli adulti che abbiamo il compito di sensibilizzare e di “formare”. Ma, “dare forma”, che si tratti di materiali o di persone, non avviene per volontà di uno nei

confronti dell'altro (umano o oggetto che sia).

Per formare occorre una reciproca "volontà", una vicendevole adesione al progetto, una empatia relazionale, un concedersi l'un l'altro (un materiale che "non si concede", si rompe). Occorre tempo e disponibilità per esplicitare, confrontare, allargare (anche culturalmente) i modelli di pensiero di ciascuno. Occorre fare e riflettere, pensare e agire, elaborare da soli e condividere con altri. Si tratta di un percorso affascinante e denso, che può lasciare un'impronta indelebile sul proprio tracciato di vita. Per questo è importante creare contesti di apprendimento che favoriscano la tranquillità emotiva, che facciano percepire una cura per le cose e per le persone, occorre mettere in campo situazioni e proposte che siano invitanti senza essere costrittive e stimolanti senza avere forzature. "Dietro alla regia educativa ci sta molto pensiero", ha detto una partecipante.

Il percorso di formazione, anche nel nostro caso, proponeva una serie di esperienze intense dove vita reale ed arte si davano una mano, si intrecciavano, dando la sensazione di essere tutti "artisti", non tanto perché venivano realizzate "opere" da esporre, ma in quanto si venivano componendo in modo artistico, facendo sentire tutti di essere meravigliosamente impegnati ad essere compositori e attori di contesti, di relazioni, di azioni "belle". Belle come opere artistiche.

*Ci siamo guardate; Ci siamo scambiate di posto; Si dipingeva l'una al posto dell'altra; Ho ritrovato il piacere di far venir fuori qualcosa di bello; Ogni volta c'è da scoprire e riscoprire la materia.* Nell'esperienza di molti partecipanti è stata espressa la sensazione di essere nell'arte, non davanti ad essa, e non in solitudine.

### In compagnia dell'arte

Quali possono essere le parole che devono accompagnare la "non solitudine" del lavoro con l'arte? Piacere, divertimento, lentezza, accompagnamento, meraviglia, incertezza, curiosità, stupore, bellezza... sono solo alcuni dei termini che si potrebbero usare. Sono parole che riguardano il procedere con l'arte per gli adulti e per i piccolissimi, Ma l'arte non si mette da parte, per usarla ogni tanto. Il bisogno dell'arte ci può essere sempre, anche se può

facilmente scivolar via, nel suo uso quotidiano e ripetuto. Le routine, possono diventare azioni noiose, come prove artistiche di bellezza, di gioia, di emozione, di relazione.

Per rigenerare artisticamente il quotidiano (ma anche tutti noi) avremmo bisogno di un accompagnatore, di qualcuno che sostiene e che aiuta a non cadere nel baratro del *déjà vu*. Rachel Louise Carson, che è stata un'importante biologa statunitense del secolo scorso, ha scritto: *Un bambino ha bisogno di una compagnia di almeno un adulto capace di condividere con lui il senso di stupore, capace di ritrovare con lui la gioia, il fascino, il mistero del mondo in cui viviamo...*

(Carson R. L., 1997)

Un adulto che sa stupirsi, che si diverte nel giocare con l'arte di tutti i giorni, che sa meravigliarsi, che sa sorridere guardando i giochi artistici dei bambini, ha già imparato tanto dell'arte. Insomma, si può anche "*imparare l'arte e metterla da parte*", come scandisce il detto popolare citato all'inizio, ma occorre anche imparare a dire, con il poeta Arturo Graf, che "*Chi in un'arte è diventato maestro, può senza danno scordarsi le regole*". Perché le "regole" dell'arte, non sono quelle formali, ma quelle che ci sono compagne nel quotidiano e nell'incessante desiderio, nostro e dei bambini, di dare forma artistica al nostro "normale" vivere.

## LABORATORIO DI PITTURA

# Dall'impronta all'identità

Sophie Fatus

### La presentazione

L'identità traspare dal modo di usare il proprio "strumento" e dalla capacità di sciogliersi e rilassarsi, lasciando piano piano trasparire emozioni, nodi o sentimenti.

L'attività proposta invita ogni partecipante a partire da se stesso e dalla propria mano come primo strumento di espressione.

Ognuno utilizza ed interpreta la propria mano, le dita, il palmo, a propria discrezione, sperimentandone le sfaccettature e la personalità, utilizzando carta e colori senza l'aiuto di pennelli.

Si può scegliere di raffigurare il proprio ritratto, rappresentazioni astratte, fiori, animali, paesaggi, etc. Ognuno è libero di rappresentarsi come meglio sente.

### Le attività, la tecnica e le consegne

Lo spazio viene preparato mettendo a disposizione fogli bianchi e colorati, colori a dita, tempere.

Dopo la presentazione dell'attività ognuno viene invitato a partire dalle proprie mani per osservarle e sperimentarne l'impronta.

Si invitano quindi i partecipanti a giocare con le mani e i colori sui fogli.

Si possono produrre più rappresentazioni usando fogli bianchi o colorati come sfondo.

Le impronte delle proprie mani e delle proprie dita saranno le basi per le raffigurazioni artistiche che ne nasceranno.



### I tempi

1 ora e 30 minuti di attività  
30 minuti di scambio verbale

### I materiali

Carta bianca  
Carta colorata  
Tempere  
Pennelli (per chi non può farne a meno)

### Le riflessioni

Ci troviamo tutti in cerchio, ogni partecipante si presenta brevemente e spiego lo svolgimento del laboratorio. Tutti scelgono appositamente il foglio bianco, rifiutando quasi categoricamente quelli colorati, in quanto “troppo vincolanti” e inibenti.

Di solito, con i bambini, uso sempre i fogli colorati, proprio per ammorbidire l'impatto tra colori e fondo bianco, ma, in questo caso, mi devo ricredere.

Tutti i partecipanti si distribuiscono tra i tavoli e iniziano, devo dire senza timore, ad imbrattarsi dita e mani. Chi usa le impronte, chi le dita come pennelli, chi imprime, chi imbratta e chi toccheggia.

Finito il primo disegno scelgono quasi tutti come secondo foglio quello colorato.

Si nota subito una differenza tra il primo disegno e il secondo.

Uno scioglimento e una maggiore rilassatezza nel dipingere.

Alla fine ci ritroviamo tutti di nuovo in cerchio con le opere raccolte nel mezzo e ognuno racconta la propria esperienza. Dalla riflessione emergono i seguenti punti:

- l'importanza e l'effetto del colore per i partecipanti;
- la voglia di andare oltre;
- il piacere del rumore e dello struscio;
- il piacere del contatto con la materia attraverso il colore;
- la difficoltà di lavorare su fondo colorato;
- lo scioglimento delle tensioni e dei timori iniziali e il gusto di lasciarsi andare;
- la difficoltà ad usare colori forti.





## Le parole

*Ho riscoperto la sensazione del colore che non avevo più avuto da tempo.*

*Ho sentito il desiderio di andare oltre e di uscire dal foglio.*

*Avrei voluto usare anche i piedi.*

*Cercavo di “raschiare” i colori per andare sotto.*

*Ho amato la condivisione del momento con le altre.*

*All’inizio avevo quasi paura di “contaminare” i colori.*

*Ho usato prima le impronte per poi riempire gli spazi perché sembravano “scheletri”.*

*Non ho gradito il foglio colorato che mi “bloccava”.*

*All’inizio e, pensando ai bambini, sentivo il bisogno di pulirmi le mani tra un colore e l’altro, poi ne ho fatto a meno.*

*A me è piaciuta l’esplorazione e l’impatto non mentale del laboratorio sentendomi trascinata dalle dita.*

*Sono partita con un solo dito e una mano sola per poi sciogliermi e usare tutta la mano o entrambe le due.*

*Mi piaceva molto il contatto con la materia e i colori.*

*Io sono nel centro, le mani sono gli occhi, il passato e il futuro, il positivo e il negativo.*

*Il piacere del passaggio di emozioni.*

*Io con il mio buco nero che mi porto dentro.*



## LABORATORIO DI PITTURA

# Dall'albero al bosco, dalla casa al villaggio

Fuad Aziz

### La presentazione

Immaginare e dipingere, sentire il fruscio delle foglie, il cinguettare degli uccelli, il fresco dell'ombra, i rumori delle case, le finestre che si aprono e si chiudono, la luce che entra, le persone che si affacciano, i bambini che giocano.

Immaginare e dipingere. Dipingere inventando, interpretando e guardando la realtà con occhi personali, scegliendo i colori, le forme, i personaggi di un mondo creato da noi.

Disegnare, ma favorendo la libertà, la libertà di un'espressione artistica che si libera lasciando en-

trare la luce e giocando con l'ombra, staccandosi dagli stereotipi interpretativi che possono farci vedere una realtà uguale per tutti. Disegnare e trovare il proprio mondo, il proprio albero, la propria casa, nella ricerca delle forme, dei colori e delle luci.

Rivalutare l'importanza del dipingere come primo e importante linguaggio espressivo.

Sollecitare l'immaginazione di ognuno e poi portare la propria visione in un insieme che collega la propria storia con quella degli altri e che, come nella vita, si mette accanto, più vicino o più lontano, si intreccia, si appoggia e crea un nuovo spazio, non più individuale, ma collettivo, un mondo fatto di colori diversi che si compenetrano in un unico e vario soggetto.

Sperimentare la collaborazione dal lavoro individuale a quello di gruppo e mettersi in gioco a dipingere per scoprire il mondo dell'espressione artistica e pittorica.

### Le attività, la tecnica e la consegna

#### Prima fase

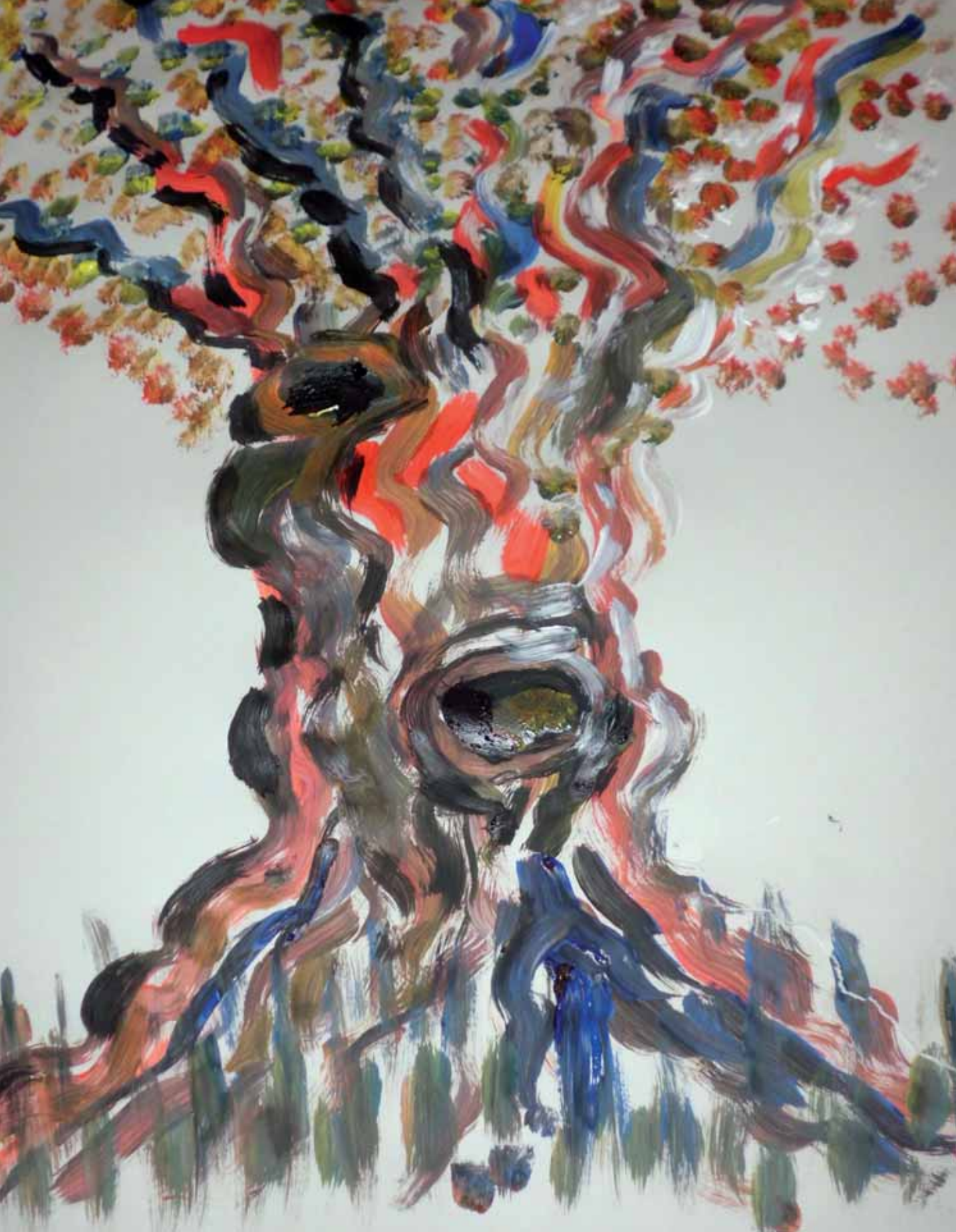
Ognuno viene invitato a dipingere, a seconda dell'attività proposta, il proprio albero o la propria casa, usando i colori e le forme che desidera, immaginando quale e come sarebbe il proprio albero o la propria casa.

Immaginare, creare, dare colore a ciò che desidero e non a ciò che sono abituato a fare.

#### Seconda fase

Terminata questa prima fase di lavoro ognuno viene invitato a staccare la propria sagoma dal foglio, ritagliandola con le forbici o con la tecnica a strappo e a incollare il proprio disegno in un unico grande pannello dove, con l'apporto del lavoro di ognuno, si compone un più ampio e variegato lavoro collettivo.





### Terza fase

Intorno al pannello che è diventato un bosco o un villaggio si esprime un breve commento, una parola, una frase e viene dato un nome o un titolo che lo rappresenti.

### I tempi

1 ora di attività di pittura  
30 minuti di verbalizzazione

### I materiali

Fogli bianchi dimensione 70 x 50  
Tempere  
Pennelli  
Forbici  
Colla stick

### Le riflessioni

La proposta di dipingere viene accettata con tranquillità nei gruppi e in modo naturale le persone si

distribuiscono nelle stanze con i loro fogli e con i colori. In un silenzio avvolgente ognuno dipinge il soggetto scelto e si immerge con cura nell'attività accettando la proposta di una ricerca nell'immaginario. Ognuno ritaglia o estrae poi, dal foglio, il proprio lavoro e lo incolla dove vuole in un grande pannello creando così, in un gruppo, un grande e lungo bosco e, in un altro, un villaggio.

Questo passaggio di trasformazione sarà un momento chiave nel lavoro. Il passaggio dal lavoro individuale, privato, solitario nella ricerca del proprio immaginario, al ritrovarsi insieme, all'osservazione, alla composizione di un unico lavoro che diventa altro, che include il lavoro di ognuno e lo rende diverso perché inserito in un contesto collettivo.

L'albero come ombra, come vita per gli animali, per gli uccelli, per i frutti e per le foglie, l'albero con i suoi simboli.

Si riflette anche su come l'illustrazione parli ai bambini ed emerge con chiarezza il tema della libertà di espressione e della differenza tra l'educazione all'espressione artistica libera e l'insegnare a disegnare. Ci si chiede se ai bambini, anche così piccoli, non si diano già troppe indicazioni e si intervenga sui disegni bloccando l'espressione libera nella produzione artistica





## Le parole

*Il lavoro di tutti insieme è diventato più bello di quello singolo.*

*Il silenzio che si è creato durante il lavoro mi fa riflettere sulla concentrazione che è stata necessaria per noi per realizzare il dipinto. Spesso non si cura tutto questo con i bambini ai quali si chiede concentrazione in situazioni non sempre favorevoli.*

*Il lavoro individuale consente concentrazione, attenzione e ricerca e anche emozione. Il lavoro collettivo arricchisce e valorizza la produzione di tutti e di ognuno.*

*Al nido, cerchiamo spesso di fare silenzio e di rispettare lo spazio individuale di ogni bambino.*

*L'intervento dell'insegnante deve cercare di favorire e stimolare l'espressione artistica di ogni bambino.*

*Ho colto l'importanza di esplorare i colori e di aiutare i bambini nella ricerca di sfumature, di luce e ombra.*

*Il tronco di un albero non è solo marrone!*

*È importante predisporre situazioni dove sia possibile la concentrazione.*

# La clessidra e il cronometro.

## Il tempo e l'educazione

Marina Baretta

### Tempo e quotidianità

Clessidre, cronometri, orologi, lancette e linee del tempo. Ieri, oggi, domani, la contemporaneità, il prima e il dopo, il passato, il presente, il futuro, tanti anni fa e poco fa.

La campanella, la sirena, il cambio dell'ora, è finito il tempo, l'orario, si entra e si esce, affrettarsi, rallentare, stare nei tempi, programmare per tempo, sbrigarsi, rispettare i tempi.

Quanto dura? Quando comincia? Quando finisce? "Fai presto, devi consegnare, siamo in ritardo, sei in ritardo".

### L'ora di...

Il tempo del gioco, il tempo per lavarsi, per cambiarsi, per salutare, per mangiare, per dormire, per giocare, per imparare, per sbagliare, per fare un'attività, per disegnare, per colorare, per parlare, per stare zitti, per guardare, per osservare, per aspettare, per non fare... per scoprire!

Parlare di *tempo*, nel tempo attuale, è una sfida che difficilmente riusciamo ad affrontare perché il tempo oggi sembra inesorabilmente un tempo rubato, rubato a tutto e a tutti, un tempo che viene associato alla fretta e che ha una dimensione di corsa sfrenata e impegnata in un movimento continuo, quasi inarrestabile e che si coniuga ad una continua produzione di qualcosa.

È un tema difficile perché molti di noi possono cadere facilmente in contraddizioni che si rendono evidenti nello svolgersi dei ritmi della vita personale e professionale che portiamo avanti e in quello che auspichiamo e proiettiamo come modello di qualità della vita e del benessere personale.

Il tempo è, oggi, quasi sempre e fin da subito, un "tempo pieno", ma non nel senso del modulo scolastico che ci ricorda un tempo di senso impiegato per cresce-

re in una comunità, ma nel senso di un tempo sempre occupato e visibilmente produttivo.

I passaggi tra una attività e un'altra, nella vita sociale di oggi, sono velocissimi. I passaggi e le pause sono spesso considerati perdite di tempo, vengono ridotti sempre più, annullati, perché l'assunzione di senso viene data all'impiego in attività e non nel non fare. Lavoro, sport, nutrimento, ricreatività, riposo sono incastrati in giornate puzzle che non lasciano spazi vuoti.

*"Il tempo perso in realtà è un tempo biologicamente necessario, che si riempie spesso di attività di preparazione a eventi ciclici come sono i raccolti o le semine. Mentre la velocità è legata a tempi lineari, a una produzione industriale centrata sull'usa e getta, a un modello di società che consuma e che non si preoccupa di far rientrare entro cicli naturali beni, energie, materie prime e persone. È un < tempo-freccia >, privo di attese".* (Zavalloni G., 2012, pag. 20)

Anche la serie veloce di immagini che si susseguono nei media, negli schermi ci impongono di seguire un correre informativo che spesso precede e impedisce una nostra possibilità di reazione e di metabolizzazione.

L'accelerazione alla quale siamo sottoposti, solo apparentemente accelera i nostri pensieri; in realtà spesso li blocca per l'incapacità che abbiamo di seguire la velocità stessa delle proposte e collegarle con il nostro sistema di pensiero.

Impariamo di più? Impariamo meglio? Creiamo di più? Creiamo meglio?

Che rapporto con il tempo costruiamo? Che rapporto con la velocità e la lentezza?

È diffuso questo bisogno generalizzato di avere più tempo, così come è diffuso un bisogno più o meno espresso di trovare tempo per il riposo, per l'ozio, per stare insieme agli altri, per dedicarsi alle passioni, agli hobbies, a tutto ciò che non dovrebbe richiedere scadenza temporale.

Cosa succede quindi se, nel tempo educativo, riproponiamo modelli temporali che la società ci sta imponendo?

Cosa deve dire la riflessione educativa e pedagogica rispetto all'educazione al ritmo, al tempo di vita quotidiano che viene proposto nei servizi educativi della prima infanzia e nella scuola?

Come dobbiamo immaginare un tempo per i bambini e le bambine in modo che la loro vita non sia affanno ed ansia fin da quando nascono?

### Il tempo in educazione

Ed è così che parlando del tempo con educatrici, educatori, insegnanti, operatori che lavorano quotidianamente con bambine, bambini, ragazze e ragazzi emergono chiare le parole che ci consentono di riflettere sul rapporto tra l'agire educativo quotidiano nei servizi e l'organizzazione del tempo economico, produttivo e sociale nel quale siamo immersi.

Ci si chiede perché alla parola tempo si abbinino subito la mancanza del tempo.

Ci si chiede perché al contrario di tempo si associ la noia.

Ci si chiede se, nei servizi educativi e nelle scuole, stiamo seguendo ritmi giusti, adatti alla crescita o se inseguiamo e proponiamo tempi veloci riproducendo e proponendo un rapporto complesso tra utilizzo del tempo e velocità.

Ci si chiede se tempo e prestazione siano abbinati e diventati conseguenti, in un continuo che li abbina costantemente e li definisce come standard di qualità di un intervento.

Viviamo costantemente in un tempo che manca e non in un tempo possibile; pensiamo che il tempo vuoto sia tempo perduto, che un bambino e una bambina che non fanno niente si annoino e che noi adulti, dobbiamo cercare di evitarlo, aiutandoli a riempire quel tempo, a non permettere che si annoino e ricoprire, con attività, impegni e stimoli, tutte le loro ore!

È stato sicuramente riempire ciò che era vuoto, evitare situazioni educative che spesso lasciavano troppo andare, che proponevano pochi stimoli e non si occupavano di intervenire sulla crescita di ognuno in modo competente e consapevole.

*Una volta il tempo vuoto, ampio, disteso generoso, a volte noioso era una delle caratteristiche dell'infan-*

*zia... Una volta, la scuola finiva prima di pranzo. In casa non c'era la televisione o il computer. Dopo pranzo c'erano dei lunghi pomeriggi vuoti... (Ritscher P., 2011, pag. 52-53)*

Abbiamo inserito stimoli importanti, attività necessarie che sono derivate da un crescente interesse e da una sempre più adeguata attenzione di accudimento e di cura verso l'infanzia e che hanno consentito a genitori, educatrici, insegnanti di offrire ambienti sempre più stimolanti e affascinanti per i bambini.

Ma oggi forse quel tempo riempito è diventato anche troppo e il nuovo momento storico dell'educazione ci pone davanti a un nuovo bisogno educativo: il recupero del tempo, il recupero di un tempo vuoto, di un tempo che dia spazio ai pensieri, oltre che alle azioni, di un tempo che permetta di consolidare le conoscenze apprese, di un tempo che dia tranquillità, che sedimenti gli apprendimenti, di una noia utile e necessaria. L'emergenza di oggi ci sta inducendo a ritrovare e a riportare un equilibrio nel ritmo temporale delle giornate, delle settimane, a riconsiderare e a recuperare il valore delle pause, a prevederle, a inserirle nelle nostre programmazioni e a non lasciarle solo come momenti occasionali dei quali vergognarsi in quanto considerate immagini di un "non agire" diseducativo.

### Fare e aspettare

Recuperare il valore del tempo significa rendere educativo e istruttivo il tempo della sedimentazione, della metabolizzazione delle conoscenze, significa ridare dignità al provare e riprovare, all'esercizio, all'errore, alla memoria, al ricordo. Dare la possibilità all'esperienza di non fuggire in un consumo veloce, ma di diventare vissuta, di essere ripresa, di entrare dentro al vissuto consapevole di ognuno.

Significa perdere tempo in pensieri che vagano, in immagini che si creano, in apprendimenti, concetti, parole che riaffiorano. Significa dare la possibilità alle conoscenze di collegarsi ad altre, consentendo a bambine e bambini di costruire reti di pensieri e associazioni di concetti che solo in un processo di rielaborazione possiamo definire.

*Allora, nel luogo dell'educare, nei luoghi della crescita si può ritrovare quel tempo che vive nel presente e avvia al futuro, che è, dovrebbe essere il tempo del-*

*la libertà e l'educazione assumersi quel compito che Foucault definiva essere il compito dell'intellettuale: – Far capire alle persone che sono più libere di quanto non credano – (B. Mapelli, 2012, pag. 99)*

Il bambino ha bisogno di tempo, di pause e non solo di sollecitazioni. L'abbinamento stimolo uguale apprendimento o conquista di competenze trova validità se sollecitazioni, esperienze, acquisizioni vengono ricaricate, riscoperte, sedimentate.

Le pause hanno un sapore di libertà, di consolidamento, di sperimentazione.

Nido e scuole dell'infanzia possono ancora trovare una dimensione temporale di cura del tempo, nelle loro routine, nelle loro attività, nel loro prendersi cura del corpo e della crescita di ogni bambino e di ogni bambina.

Nelle linee guida per i servizi educativi alla prima infanzia del Comune di Firenze e della Regione Toscana già sono presenti utili richiami ad attenzione verso la lentezza, la calma, il dedicare tempo all'accoglienza, alla semplicità alla costruzione di percorsi che non carichino di sollecitazioni per arrivare a un prodotto a tutti i costi perché questo può trasmettere ansia e difficoltà a rilassarsi.

### Cosa fare? Tempo verticale e tempo orizzontale

Durante il percorso svolto, il tema del tempo è emerso in ogni incontro ed ha trovato espressione nel convegno finale rivelandosi come un filo importante che ha attraversato le riflessioni emerse.

È come se il tema del tempo sia stato sfogliato nelle pagine di attività che venivano realizzate. In ogni laboratorio si è resa evidente ed è stata riscoperta l'importanza della distensione, dell'ampiezza, della dilatazione che la metodologia di ogni laboratorio ha consentito di sperimentare.

Sperimentare attraverso le mani, la pittura, la manipolazione, il segnare e tracciare, il gioco con i materiali, il massaggio dei corpi hanno reso evidente la necessità della cura degli spazi e del tempo e di quanto questa cura si riveli necessaria per crescere come persone e nelle relazioni.

La fretta e la velocità sono state abbinate alla produttività, alla prestazione.

L'aver tempo, invece, è stato abbinato alla creatività, alla possibilità di immaginare, al ridare dignità ad uno spazio di immaginazione e di creazione.

Nelle attività di laboratorio, il tempo a disposizione è diventato un tempo di libertà creativa, con pochi schemi e ampie possibilità interpretative.

Certo era necessario utilizzare il tempo a disposizione, rispettare i tempi, armonizzare i propri con quelli degli altri e cercare di farlo lasciando ampiezza nel fare e dedicando sempre un tempo alla parola.

Rispettare il tempo ha significato prendersi cura dell'agire professionale di educatrici e insegnanti che avevano loro stesse bisogno, che si sono potute dedicare alle attività liberate da un'ansia di prestazione educativa e che ha dato a loro la possibilità di riportare il focus educativo nella relazione più che nella realizzazione.

E da questo percorso sono emerse, come indicazioni, alcune riflessioni per riscoprire ed attuare una pedagogia di rispetto e di recupero del tempo:

- cercare quell'equilibrio impalpabile nell'attività di tutti i giorni;
- stare nella semplicità e rispettare i bambini e le bambine nella loro spontaneità;
- vivere nella semplicità dei materiali, degli strumenti, delle attività;
- pensare che i bambini e le bambine si possono fermare, un momento e più momenti;
- riscoprire e dedicarsi alla cura dell'aspetto professionale per salvarsi da un eccesso di competenza e di richieste;
- ritrovare il tempo della relazione, del dialogo, dello scambio di sguardi, di tocchi, di espressioni per accompagnare, senza ansia, lo svilupparsi quotidiano della vita.

L'immagine di un cronometro ci porta subito ad un tempo scandito, che sale, che viene consumato velocemente e collegato a una prestazione, mentre l'immagine di una clessidra ci rinvia ad un tempo che scende, che passa, che sentiamo scorrere.

Forse è arrivato il tempo di appoggiare, qualche volta, il cronometro che ci aiuta a scandire i secondi nelle gare e di riscoprire e girare una clessidra e riconoscere l'importanza di lasciar cadere la sabbia e ogni tanto guardarla insieme ai bambini e alle bambine, provando a trattenerci e ad ascoltare con loro un minuto che passa.

## LABORATORIO DI PITTURA E MOVIMENTO

# Spazi vissuti e spazi rappresentati

Brunella Baldi

### La presentazione

*Negli anni ho cercato di riflettere sulla mia formazione di ballerina, danza-terapeuta e pittrice, per cercare di trovare un nesso, un filone, un linguaggio comune tra questi due momenti formativi e professionali così importanti.*

*Da qui è nata l'analisi verso il lavoro di molti artisti, (per citarne solo alcuni, Van Gogh, Lucien Freud, Francis Bacon, Kandinsky, Pissarro, Picasso, Auguste Rodin...), che mi ha portato a pensare questo laboratorio che lavora sul gesto e sulla pittura.*

*Nelle opere degli artisti citati possiamo vedere come la forza della pennellata, della spatola si unisca alla forza del gesto che guida il colore, che occupa la tela. Nel laboratorio il gesto inizia un percorso che viene ripreso e continuato dalla pittura.*



### Le attività, la tecnica, le consegne

Lo spazio è vuoto e libero per il movimento. Si introduce una musica

#### Prima fase

#### Il movimento

In questa parte si lavora su tre tipi di dinamica-azione diversi:

- muoversi tracciando linee circolari, sinuose, con l'ausilio di strisce di carta colorata, utilizzo di una forza leggera e sostenuta;
- muoversi tracciando nello spazio linee dirette, taglienti, utilizzo una forza intensa, con un inizio e una fine precisi;
- muoversi cercando punti immaginari, punti di luce, punti colorati che occupano lo spazio, utilizzo di una forza a tratti leggera e a tratti intensa.

Per ogni movimento si utilizza una musica diversa.

#### Seconda fase

#### La trasformazione del movimento in pittura

I partecipanti vengono chiamati adesso a trasferire sul foglio l'esperienza vissuta con il corpo.

Anche in questo caso si utilizzano medium diversi per ogni tipo di movimento-pittura:

pennello e tempera per il movimento fluido e circolare, pastelli a cera per quello diretto e forte, pezzetti di carta colorata e collage per i punti.

Attraverso l'uso della tempera si invitano i partecipanti a portare il movimento sul foglio lasciando pennellate di colore. Con i pastelli a cera introdurre linee intense e forti, con pezzetti di carta velina dare tridimensionalità all'opera inserendo i punti.

Il risultato è un foglio ricco di pennellate di colore, di linee intense e di punti coloratissimi.





## I materiali

Fogli bianchi formato 70 x 50  
Tempere di tre colori blu, giallo, rosso  
Colori a cera  
Carta velina  
Colla

## I tempi

30 minuti prima fase  
40 minuti seconda fase  
30 minuti rielaborazione



## Le riflessioni

Provare la felicità e il piacere di lasciarsi andare: tutto quello che facciamo è ritmo, anche la pittura e il movimento. Lo spazio è quindi come un foglio bianco sul quale dipingere con il corpo.

Il movimento alterna linee sinuose, leggere, curve e continue a linee forti, taglienti, dritte, linee composte da tanti punti. Poi la pittura invade il foglio esattamente come ha fatto il corpo con lo spazio e le linee curve si svelano attraverso il pennello e l'uso della tempera. Le linee dritte si impongono con l'uso dei pastelli a cera, con forza, intersecando il colore della tempera.

I punti si inseriscono negli spazi vuoti, a volte a gruppi, a volte isolati, piccoli, tridimensionali, grandi, realizzati con carta velina.

La libertà viene dal fatto di non dover fare un disegno, ma di realizzarlo pensando al gesto e al vissuto corporeo.



## Le parole

*Si fa sempre un po' fatica a mettersi in gioco, ma poi si sta bene, ci si diverte.*

*Mi è piaciuto il collegamento tra movimento e pittura.*

*Tutto quello che facciamo è ritmo.*

*Ho provato il piacere di lasciarmi andare.*

*Il corpo, all'inizio è riluttante, poi cambia.*

*Ci portiamo dietro la ruggine della giornata, forse a volte anche i bambini si portano la loro ruggine quando arrivano la mattina.*

*Saremmo brave se riuscissimo a far sentire i bambini come ci sentiamo noi ora.*

*Il movimento prima della pittura è servito molto, scioglie e dopo ci si sente più libere.*



## LABORATORIO DI GESTI, LINEE E FORME

# Giochi di linee e spazi di colore

Marina Baretta

### La presentazione

Sperimentare e giocare con linee, curve, spezzate, continue, tratteggiate. Osservare le linee che hanno creato intrecci, trame, ragnatele, reti.

Giocare con le forme e gli spazi evidenziando il pieno e il vuoto in un gioco di osservazione, scelta e produzione, lasciando tracce sul foglio, sperimentando diversi segni e utilizzando diversi strumenti e tecniche di disegno e pittura.

Utilizzare lo spazio in verticale e distribuire in questa dimensione le linee e i colori.

Condividere con l'altro il foglio e la realizzazione artistica lasciando che la comunicazione, non verbale, nella coppia, avvenga attraverso le tracce e i segni lasciati sul foglio.

### Le attività, la tecnica e le consegne

La stanza è preparata con alcuni fogli grandi stesi a terra e cartoni bianchi distribuiti e attaccati alle pareti in modo distanziato. Saranno predisposti dei punti dove mettere a disposizione colori a tempera, cere, matite colorate, gessi colorati e lapis.

#### Prima fase

Ai partecipanti viene chiesto di giocare con le linee e di tracciare su grandi fogli stesi a terra diverse linee che congiungano lati opposti del foglio.

#### Seconda fase

Si invitano poi i partecipanti a formare delle coppie che si avvicineranno ai fogli alle pareti. Sui fogli e, lavorando in verticale, ognuno dovrà tracciare delle linee che attraversino il foglio.

Apparirà una ragnatela, un intreccio che, a questo punto, verrà osservato dalla coppia.

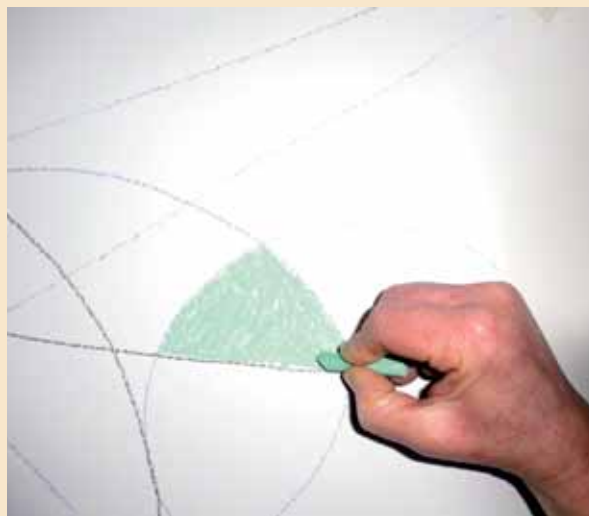
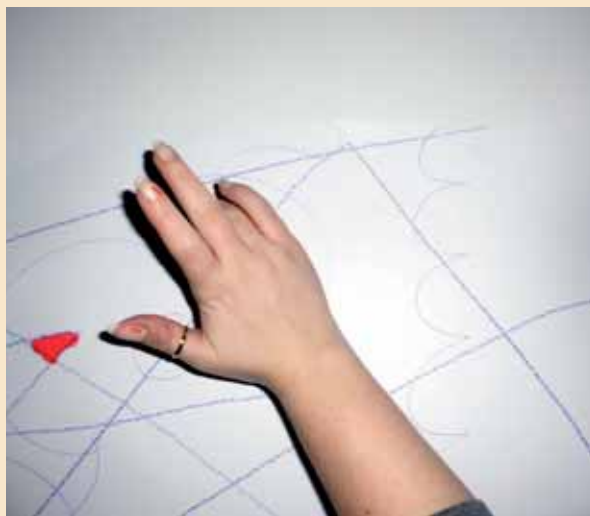
#### Terza fase

Ogni componente della coppia senza parlare con la compagna comincerà a colorare, a riempire, a giocare con le forme della ragnatela e i colori. Ognuno utilizzerà la tecnica preferita e, a coppie, si cercherà di creare giochi di colore e forme.

La coppia lavorerà in silenzio lasciando che siano i gesti a comunicare.

#### Quarta fase

Si conclude ogni opera e, a questo punto, ogni coppia potrà scambiare con il/la partner il proprio vis-





### I materiali

Fogli di carta da pacchi  
Cartoncini di dimensione 70 x 50  
Colori a tempera  
Colori a cera  
Matite colorate  
Lapis  
Gessi colorati  
Pennelli  
Pennarelli  
Scotch di carta

### Le riflessioni

suto, oltre che osservare il risultato, a piacere, dare un titolo o una frase al quadro.

#### Quinta fase

Giriamo intorno alla galleria di quadri esposti e ogni coppia avrà modo di presentare agli altri il proprio lavoro.

### I tempi

Breve consegna del lavoro

1 ora per le prime tre fasi

10 minuti per lo scambio verbale

20 minuti per la quarta fase

Si è creato un gioco di comunicazione, attraverso il quale è stato interessante, scoprire e riconoscere il progetto e le intenzioni dell'altro, decidere se accettarli e condividere un unico percorso o intervenire in modo divergente.

Un gioco per scoprire la propria creatività e il piacere di giocare con forme e spazi colorati che rendono, alla fine, un prodotto quasi magico che si costruisce via via nel colorare e nel creare un movimento di colori tra pieno e vuoto.

Superare la distanza e la difficoltà del foglio, del doversi cimentare con i colori attraverso un percorso che fa scoprire la possibilità e il piacere di giocare con forme e colori lasciando spazio alla creatività e riducendo la difficoltà.





## Le parole

*Siamo rimasti ognuno nella propria zona, io ho cercato con alcuni tocchi di rosso di lavorare nella sua parte ma lei non ha rifatto uguale, quindi io mi sono ritirata intimorita che le potesse dare fastidio, aspettavo il momento in cui naturalmente ci saremmo incontrate nel centro del foglio comune a tutte e due. Ma è mancato il tempo per l'incontro ed ho sentito la necessità di quello.*

*Lavorare insieme in coppia pur non conoscendoci è stato piacevole. Abbiamo lavorato insieme. È stata un'esperienza positiva.*

*Per me è stato molto conflittuale invece. Io volevo lasciare tutto libero e la mia collega invece voleva riempire tutte le zone con precisione e mi ha dato noia che lei venisse a riempire i miei spazi; allora me ne sono andata. È stato un lavoro molto conflittuale.*

*Sì, infatti io volevo fare tutto con cura e precisione e invece lei lasciava tutto incompleto.*

*Stare in silenzio... è possibile forse proporlo ai bambini, ai bambini che litigano. I bambini trovano difficoltà a disegnare insieme. Se chiedi di disegnare sullo stesso foglio ognuno, essendo la pittura un'attività libera, lavora dalla sua parte. Forse questa attività potrebbe aiutare i bambini a collaborare.*

*Io mi sono divertita, è stato fantastico.*

*Ritrovare la bellezza di un blu che viene fuori da un foglio, non deciso, non intenzionale... ci permette di recuperare questo contatto, la bellezza del colore, gli spazi, che non è figurativo ma che ti consente, da un colore, di vedere qualcosa.*

# Emozione, arte, espressività

Luana Collacchioni

## Sensorialità, emozionalità, razionalità

L'emozione appartiene all'essere umano molto più della razionalità. Forse non lo sappiamo, forse lo sappiamo ma svalutiamo tale conoscenza perché è in controtendenza in un mondo che continua a iper-valorizzare la ragione ed il pensiero, mantenendo però una forte separazione dall'emozione e dagli affetti.

Di fatto, scindere il *pensiero* dalla *sensorialità* significa amputarlo e considerarlo parzialmente. La conoscenza si costruisce sul *fare* e sul *sentire*, che è un percepire corporeo ed un sentire sensoriale ed emozionale. Solo dopo, e su queste basi, subentra la razionalità.

Il pensiero di ogni bambino inizia a svilupparsi dalla prima infanzia proprio sulle percezioni, sulle sensazioni e sulle azioni che il bambino stesso compie: toccando, sperimenta il mondo ed impara a conoscerlo sempre più. Con lo sguardo concentrato sul suo corpo o sugli oggetti che incontra nel suo campo visivo, sulle dita, sulle mani, su una palla o su un carillon, il bambino di pochi mesi osserva e apprende, non in modo logico-razionale ma implicitamente, con la sua *mente assorbente*, come aveva intuito Maria Montessori.

La sensorialità, la corporeità e l'emozionalità, in educazione, hanno necessità di essere rafforzate, potenziate, promosse, valorizzate, per evitare ai bambini il rischio di diventare sempre più insensibili e indifferenti, con gravi conseguenze sulla vita quotidiana e sulla costruzione della loro personalità, nel loro percorso di crescita, individuale e collettivo.

Nella scuola dell'infanzia, e ancor prima al Nido, è possibile, per il professionista dell'educazione, lavorare sul *fare*, proponendo esperienze formative che coinvolgano il corpo, i sensi e le emozioni. La dimensione emozionale si presta a laboratori, percorsi, attività che coinvolgono la dimensione del *sentire*, oltre a quella del *fare*. E queste, insieme, consentono al pensiero (quindi alla dimensione del *sapere*) di svilupparsi, di ampliarsi, lentamente, gradualmente, progressivamente, aumentando

nell'essere umano-bambino caratteristiche che condurranno, in età adolescenziale prima e in quella adulta poi, verso la consapevolezza e la riflessività, quindi verso un'autonomia di azione e di giudizio.

## L'importanza del "fare esperienza"

Promuovere l'esperienza, compresa l'esperienza sensoriale, permette al bambino di trasformarsi, di adattarsi all'ambiente, intendendo con ciò sottolineare la sua capacità di apprendere implicitamente ciò che vive come esperienza. È questa l'idea di *mente assorbente* di Maria Montessori: *Il bambino non acquista nel suo sviluppo soltanto le facoltà umane, la forza, l'intelligenza, il linguaggio; ma adatta al tempo stesso l'essere che egli costruisce alle condizioni dell'ambiente. E a questo vale la virtù della sua particolare forma psichica perché la forma psichica del bambino è diversa da quella dell'adulto. Il bambino sta con l'ambiente in una relazione diversa dalla nostra. Gli adulti ammirano l'ambiente, possono ricordarlo, ma il bambino lo assorbe in sé. Egli non ricorda le cose che vede, ma queste formano parte della sua psiche; incarna in se stesso le cose che vede e ode [...]. Mentre in noi adulti nulla muta, nel bambino avvengono trasformazioni; noi ricordiamo soltanto l'ambiente mentre il bambino si adatta ad esso; questa forma speciale di memoria vitale che non ricorda coscientemente, ma che assorbe l'immagine nella stessa vita dell'individuo* (Montessori M., 1999).

I concetti di *mente assorbente* e di *ambiente idoneo* all'apprendimento, sono stati pensati da Maria Montessori oltre un secolo fa, proprio per promuovere "facendo" l'apprendimento, anche in bambini con difficoltà, ma tale modalità risulta efficace per tutti ancora oggi.

I luoghi dell'educazione formale istituzionalizzata hanno il compito di *dare senso* alle esperienze personali e collettive, familiari e sociali ed hanno il compito fondamentale di promuovere e *costruire relazioni autentiche e significative*. In tal senso l'alfabetizzazione emozionale, la narrazione di sé e

le forme espressive dell'arte si collocano come frontiere dell'educazione che possono contribuire a dare senso all'esperienza formativa e alla costruzione della propria identità o, potremmo dire, della propria *storia narrativa*.

L'attenzione ai bambini si dimostra con comportamenti attenti, rispettosi ed empatici, cioè quando l'adulto educante è veramente interessato ai bambini con i quali instaura relazioni che si connotano come "efficaci" (Gordon T., 1970, 1974) e che creano benessere.

La pedagogia delle emozioni, l'autobiografia e l'arte si collocano come sentieri da percorrere in educazione, per una didattica significativa e rinnovata, rispettosa dei bambini e del loro percorso formativo e di crescita identitaria.

La pedagogia delle emozioni sensibilizza all'attenzione dell'altro nella sua totalità e nella sua complessità; alfabetizzarsi emozionalmente, per l'educatore, è la via per comprendere l'altro oltre le apparenze, oltre l'immediato visibile, oltre la parte "edita", direbbe Balducci (Balducci E. 2005, 2006, 2007); consente cioè di arrivare all'interiorità, al cuore, ai sentimenti e capire ciò che non si manifesta verbalmente ma attraverso il linguaggio del corpo, nei gesti e nell'espressione delle emozioni.

L'autobiografia, nelle sue diversificate forme che vanno oltre la scrittura di sé e considerano la manifestazione del sé attraverso l'espressività (e l'avvicinamento all'arte può esserne una forma) contribuisce fortemente alla costruzione di progetti di vita in continuità col contesto di appartenenza e rispondenti prima di tutto ai bisogni specifici e all'individualità di ognuno. In tal senso diviene un modo di "fare formazione" attento a prevenire il disagio e a gestirlo quando c'è, nonché ad evitare rischi di afasia emotiva.

### La continuità tra Nido e scuola dell'infanzia: l'"esperire" di educatori e insegnanti

Fatta questa sintetica premessa teorica ed iniziando a parlare dell'aggiornamento sulla continuità tra Nido e Scuola dell'infanzia, posso affermare che quando sono stata contattata per parteciparvi nel ruolo di psicopedagoga, non pochi dubbi sono affiorati alla mia mente: la continuità tra Nido e Scuola dell'infanzia è ancora tutta da costruire, le

professionalità coinvolte sono diverse (l'educatore e l'insegnante si formano con percorsi diversi e diversa di conseguenza risulta la professionalità acquisita), il tempo a disposizione non molto, la condivisione con gli esperti di laboratorio un interrogativo, interessante all'idea, sicuramente, ma pur sempre un'incognita. La sfida però si profilava interessante e superava di gran lunga le iniziali incertezze e così non ho esitato ad accettare.

Come iniziare il percorso? Cosa dire? Quali temi affrontare per costruire la continuità? Nelle intenzioni di chi aveva pensato il Progetto di continuità, sopra a tutte le possibilità, era stata delineata la prospettiva di "far agire" insegnanti e educatori, di far sperimentare loro la corporeità e per questo gli esperti di pittura, corporeità, danza e molto altro, avrebbero "messo in campo" le loro raffinate ed elevate competenze. Compito dello psicopedagoga sarebbe stato quello di introdurre ogni volta l'esperto dell'incontro, osservare e documentare l'attività che questo avrebbe proposto e poi gestire un momento di condivisione finale per riflettere insieme sull'attività svolta. Non si trattava di proporre attività "riproponibili" con i bambini (alcune, di fatto, si sono rivelate tali, caratterizzandosi anche come spunti operativi di rilevante importanza) ma di creare contagio, contaminazione tra le diverse professionalità, per abbattere i muri della separazione e creare reale continuità.

Dopo aver riflettuto sulle molte tematiche da poter affrontare per creare questa particolare "continuità tutta da costruire", appunto, nella mia mente si sono affollati pensieri relativi alla normativa scolastica, alla pedagogia, ai processi mentali dei bambini e quindi alla psicologia e così via, con l'idea di iniziare a costruire le basi teoriche su cui innestare pratiche efficaci, ma quando mi sono ritrovata nel primo circle time creato durante l'incontro iniziale di aggiornamento, ho sgombrato il campo dalla teoria e mi sono affidata a ciò che per me ha maggior significato in termini formativi: alla realtà vera e al rapporto tra corpo, cervello e cuore, ossia tra corporeità, razionalità e emozionalità, evidenziandone connessioni, disgiunzioni, implicazioni. Non solo discorsi teorici ma brevi flash chiariti con esempi specifici in ambito educativo.

Il gruppo con cui ho lavorato si è dimostrato da subito interessato, partecipativo, curioso; i partecipanti si sono "messi in gioco" lasciandosi coinvol-

gere e travolgere dagli esperti e le riflessioni finali di ogni incontro si sono rivelate particolarmente significative.

Non si è trattato di costruire continuità attraverso contenuti teorici, ipotetici progetti o proposte operative condivise, tutt'altro. Si è trattato di creare colori con le terre, le uova ed i pigmenti e colorare; di danzare su musiche che permettevano di sperimentare movimenti simili a linee curve (e la musica permetteva movimenti sinuosi del corpo che erano accompagnati da altrettante immaginarie linee curve create con strisce di carta velina che i partecipanti roteavano con le mani, durante la loro personalissima danza), a linee dritte (la musica cambiava e le persone col corpo disegnavano movimenti bruschi e rigidi) e punti (altra musica, altri gesti e movimenti...) per poi riportare tutto ciò su un foglio con colori forti ben diversi dalle tonalità calde delle terre dell'incontro precedente; di toccarsi e toccare l'altro per sintonizzarsi col proprio corpo ed avvicinarsi all'altro; di percorrere sentieri autobiografici attraverso l'arte per far riaffiorare esperienze di vita particolarmente significative e connotate da intense emozioni, e tra esse il dolore è stato espresso con prevalenza rispetto ad altri vissuti: è stato un momento catartico; di colorare con fiori, erbe, pigne, chiodi, legnetti, ecc., per poi scomporre tali pitture astratte e ricomporre alcuni "disegni" dai quali doveva essere rintracciato un filo conduttore che potesse permettere di narrare una storia inventata in gruppo, condividendo idee e sensazioni.

### Per concludere...

All'ultimo incontro ormai eravamo un gruppo coeso (già da prima, devo dire, si è vissuta questa sensazione, a livello generalizzato) che ha sperimentato non solo alcune attività, ma la piacevolezza degli incontri, la curiosità verso le proposte, il desiderio di partecipare, in senso di libertà, la mancanza di giudizio inibente, l'appagamento dopo aver realizzato qualcosa di proprio, con le mani, con il corpo, con la testa, ma soprattutto con il cuore.

E la continuità?

La continuità l'abbiamo rintracciata come prossimità con l'altro, come sintonia tra le diverse proposte, come contagio di idee, come contaminazioni reciproche. La continuità è una forma mentale mol-

to legata all'integrazione: da essa deriva e ad essa tende. Così l'abbiamo voluta intendere, ritenendo tale aspetto particolarmente importante e denso di significato e di senso.

Questo aggiornamento è stato proposto nei cinque quartieri di Firenze. Io ho lavorato, con immenso piacere, nel quartiere 5. Il percorso si è concluso con un seminario di studio che ha permesso a tutte le persone coinvolte in tale percorso, di incontrarsi tutte insieme, ascoltare la voce di alcuni accademici e riunirsi nuovamente in gruppi con criteri diversi rispetto alla precedente suddivisione per quartieri, per condividere pensieri e riflessioni. La suddivisione è stata, questa volta di tipo tematico, scegliendo tra sei termini che erano stati scelti come maggiormente ricorrenti durante le riflessioni negli incontri. Ogni partecipante ha scelto in quale gruppo inserirsi, in base al termine che in quel gruppo sarebbe stato trattato, tra i sei proposti: il mio gruppo ha riflettuto sulla *coerenza*. Anch'essa è una forma di continuità: tra pensiero e azione, tra ideali e quotidiano, tra valori e comportamenti... tra teoria e prassi.



## LABORATORIO DELLE RELAZIONI INTERPERSONALI E DELLA COMUNICAZIONE NON VERBALE

# Affidarsi nel contatto

Paolo Borin

### La presentazione

Questo incontro che ha puntato il focus sulla relazione interpersonale e la comunicazione non verbale, è stato previsto a metà di un percorso che fa, dell'espressione attraverso il movimento ed il linguaggio grafico pittorico, i punti di forza di una ricerca personale, volta ad aprire e a riscoprire tutti i canali espressivi e comunicativi.

Questa non è un'attività riproponibile ai bambini, pur se la comunicazione non verbale è fondamentale, specialmente con i bambini del nido, ma anche della scuola dell'infanzia.

Il linguaggio grafico espressivo dei bambini inizia prestissimo, ma ancora prima e, ancor prima della parola, inizia il linguaggio del corpo.

Per queste ragioni, si sono proposte esperienze guidate per potersi soffermare sui propri vissuti e cercare di sollecitare la riflessione sui diversi stili e sulle diverse modalità comunicative e relazionali non verbali.

### Le attività, la tecnica e le consegne

Il gruppo viene suddiviso in due sottogruppi, per svolgere il laboratorio in maniera confortevole, in spazi adeguatamente ampi, sgombri da mobili, preferibilmente con un pavimento a parquet sul quale sdraiarsi. In questa proposta non si usano colori, ma solo una coperta. L'attenzione infatti si sposta sul corpo, sulle mani e sulle proprie percezioni interne, per dedicare tempo a se stessi e agli altri senza sentirsi giudicati.

L'incontro prende l'avvio con una fase di risveglio delle diverse articolazioni del corpo. Si tratta di un risveglio guidato, che riporta le persone al qui ed ora e le invita a sentire i micro e macro movimenti che il proprio corpo può compiere.

A questa fase segue un lavoro a coppie, con scelta del partner, dove l'uno muove e manipola l'altro co-

me se fosse un manichino articolato, sperimentando posizioni diverse del corpo nello spazio.

Un'ulteriore esperienza si sviluppa quando l'invito è quello di manipolare l'altro come se fosse creta. È importante rilevare come, oltre al contatto, diventi significativo, anche, il momento della scelta (prima per il manichino e poi per la creta), che è, in realtà, una doppia scelta: del partner e del ruolo, attivo o passivo.

### I tempi

10 minuti di presentazione

20 minuti di riscaldamento iniziale

15 minuti prima fase

10 minuti di verbalizzazione a coppie

15 minuti seconda fase

10 minuti di verbalizzazione a coppie

30 minuti di verbalizzazione nel grande gruppo

### I materiali

Lo spazio, il tempo, il corpo, le mani e una coperta

### Le riflessioni

Nello scambio verbale che si svolge al termine dell'attività, confluiscono emozioni diverse, vissuti anche molto differenti; si cerca di trovare le parole adeguate a descrivere sensazioni appena palpabili, si impara ad ascoltare emozioni simili alle proprie o molto diverse.

Proprio l'ascolto, in un momento nel quale urgono e diventano impellenti i bisogni di dar voce a quello che si è provato, ha bisogno di un contenimento, talvolta, faticoso. Si tratta di un ascolto empaticamente più intenso, ma al quale può essere arduo



## Le parole

fare spazio, mentre, nella propria mente, si affollano sentimenti e parole. Oppure, la volontà di trattenerne, nel silenzio della propria intimità, l'emozione appena vissuta, desiderando ritrovarla a poco a poco, in seguito, e nella protezione del proprio spazio privato. Questo, può far sembrare le parole come bloccate dentro la gola e può far sì che non risulti possibile dar loro sfogo.

Questi i commenti di due pedagogisti, sull'attività di comunicazione e relazione, svolta in due Corsi diversi:

*L'attività è iniziata in modo leggero, con sguardi di complicità e risolini e piano piano è diventata più coinvolgente. Negli ultimi minuti il silenzio era carico di intensità e di partecipazione. Le riflessioni successive hanno toccato aspetti personali e professionali.*

*L'aria "respirata" durante il laboratorio è stata anche oggi di empatia, coinvolgimento, sintonia. Fra tutti.*

### Équipe:

Paolo Borin  
Roberta Cometto  
Emanuela Conti

*Le persone sconosciute creano imbarazzo.*

*C'è il problema dell'altro sesso: io un uomo non lo toccherei.*

*Io, questa attività, la farei tutti i giorni. Queste cose fanno bene.*

*I bambini lo fanno e noi li reprimiamo.*

*Sentire l'imbarazzo dell'altro quando lo tocco e decidere come proseguire il contatto.*

*Questa attività si fa con i bambini?*

*I bambini lo fanno da soli.*

*Che cos'è la psicomotricità?*

*Ci sono delle criticità all'interno delle équipe e noi avremmo bisogno di attività come questa, più che dei colleghi dei docenti.*

*Quando torno da questo corso di formazione gli altri mi vedono diversa, vedono che ho fatto una cosa che mi piace.*

*La riflessione che noi stiamo facendo opera un cambiamento.*



## LABORATORIO DELLE IMPRONTE DELLE STORIE

# Ascolto e spazi dell'immaginario

Giacomo Livi

### La presentazione

Laboratorio per vivere l'esperienza diretta dell'ascoltare l'altro e trovare un'occasione per manifestare i propri spazi dell'immaginario. È un'attività tesa a scardinare l'abitudine a utilizzare immagini stereotipate, attraverso delle fasi non preannunciate, dove la persona può sentirsi libera di affrontare un percorso senza preoccuparsi del risultato finale, del giudizio sul proprio operato, della capacità di fare "bei disegni" o raccontare belle storie. Inoltre consente di fare un lavoro sull'ascolto, sia esso relativo alle proprie emozioni che alla voce e alle esigenze dell'altro, attraverso immagini nate per caso alle quali vengono attribuiti senso e significato non immediati, ma che scaturiscono dal confronto di prospettive, punti di vista, dal supporto e dal contributo di un piccolo gruppo. Il fatto di non svelare prima gli obiettivi del laboratorio e le sue fasi è funzionale alla concentrazione dei partecipanti sul "qui e ora" e all'attenzione che si mette nel compiere gesti e segni che sono espressione diretta della propria emotività: non la "cosa giusta", secondo canoni estetici convenzionali, ma "giusto una cosa", allo stesso modo in cui i bambini affrontano i segni per esprimere le loro emozioni e rappresentare la loro peculiare visione del mondo.

### Le attività, la tecnica e le consegne

In cerchio, divisione numerica per formare due sottogruppi

In due stanze ci sono dei tavoli da 4/6 posti coperti con il giornale, su cui si trovano dei piattini di plastica con il colore (un colore per piattino) e un foglio A4 per ogni posto; in un tavolo a parte sono esposti gli elementi naturali, ben distanziati tra loro e visibili; su un tavolo ulteriore sono disposti gli strumenti e gli altri materiali.

Ad ogni partecipante viene chiesto di scegliere un elemento lasciandosi guidare dall'istinto: forme, dimensioni, particolari, ecc. Tornati al posto procedo-

no con la "macchiatura" dell'oggetto inzuppandolo nel piatto del colore o applicando il colore con il pennello sulla superficie.

A questo punto si sperimenta la varietà di impronte che l'oggetto può lasciare sul foglio: strusciandolo, battendolo, imprimeandolo, lasciandolo cadere dall'alto, tirandolo, avvolgendoci il foglio intorno e in tutti i modi che vengono in mente. Viene chiesto di non riempire il foglio ma di lasciare solo alcune impronte



ben visibili, cambiando spesso foglio. I fogli così colorati vengono disposti a terra lungo le pareti ad asciugare. Quando la sperimentazione ha raggiunto un buon livello di soddisfazione, viene chiesto a ciascuno di riprendere in mano i propri disegni e di osservarne i particolari, le forme, i dettagli. Tra questi dovrà selezionare due particolari, che verranno ritagliati e incollati, uno per foglio, al centro di due A4.

Ci ritroviamo nel cerchio tutti insieme, ognuno porta con sé i suoi due particolari.

Vengono adesso formati dei nuovi sottogruppi di 4/5 persone, i cui componenti saranno preferibilmente persone che non si conoscono tra loro o che non lavorano insieme. Ciascun sottogruppo si troverà un luogo appartato dove proseguire il lavoro. In questa fase ciascuno presenterà la propria selezione agli altri e ne illustrerà la tecnica e il percorso svolto. Dopo un giro di impressioni sulle immagini (cosa sembrano, che cosa evocano, cosa rappresentano...), al gruppo viene chiesto di inventare una storia a partire dalla metà dei disegni a disposizione.

Al termine, i partecipanti si ritrovano in cerchio per la presentazione di tutte le storie; segue uno scambio verbale a partire dall'esperienza fatta.

### I tempi

45 minuti di sperimentazione con le impronte

15 minuti di selezione dei particolari

45 minuti di condivisione nei piccoli gruppi e invenzione di una storia

40 minuti di scambio verbale

### I materiali

Elementi naturali come rametti, pigne, foglie, pietre, cortecce, sughero, ecc.

Colori a tempera

Fogli bianchi a4

Carta assorbente

Quotidiani





### Gli strumenti

Bicchieri e piatti di plastica  
Pennelli di varie misure  
Forbici  
Colla stick  
Scotch di carta

### Le riflessioni

Si tratta di un'attività che si sviluppa lungo vari percorsi e coinvolge la persona a diversi livelli: c'è un momento individuale, sia nella realizzazione di immagini attraverso la sperimentazione di forme e colori, con tecniche libere, che nell'osservazione, dal globale al particolare, operata sulle proprie immagini; e un momento di piccolo gruppo nella condivisione e decodificazione delle immagini, così come nell'invenzione di un intreccio narrativo. C'è poi la condivisione dell'esperienza nella sua complessità all'interno del grande gruppo, dove è possibile confrontare il percorso e le strategie grafico-narrative adottate dagli altri. Questa proposta diviene così un mezzo per affinare la capacità di osservazione dei gesti, dei segni e dei disegni e sviluppare la capacità di utilizzare le indicazioni emerse da tale osservazione per costruire percorsi didattici adeguati e mirati alle necessità del singolo bambino e del gruppo. Inoltre consente di esercitare e fare propria l'arte del raccontare in chiave educativa.



### Équipe:

Giacomo Livi  
Nora Buxareu  
Emanuela Conti  
Roberta Cometto

### Le parole

*Porre attenzione ai particolari ci mette in connessione con l'esperienza dei bambini. Elaborare una storia è un forte complemento per un lavoro che è andato in profondità.*

*Lavorare su se stessi ha un ritorno nel lavoro di tutti i giorni.*

*Interessante notare come la molteplicità di prospettive corrisponde ad una molteplicità di senso.*

*Le forme non definite suggeriscono immagini non stereotipate.*

*Anche il disegno può inibire, è importante sperimentare tutti gli aspetti e affrontare le conflittualità in modo da mettere sempre alla prova le nostre difficoltà, per poter accogliere nel modo migliore i bambini.*

# La relazione interpersonale e la comunicazione non verbale

Paolo Borin

## La formazione

Partendo dalla convinzione che la formazione deve rivolgersi alla persona, considerata nella sua globalità, è compito dell'esperienza formativa stessa 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 di riferimento teorico 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, viene a trovare spazio e ad 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.

## La comunicazione

Comunicare è quello che si verifica quando le persone, magari sedute in cerchio, hanno realmente la sensazione che ci sia un tempo per ciascuno di loro; quando sentono che non ci sarà giudizio sui pensieri che esprimono, né si tenterà di manipolarli; quando sentiranno che lo scopo finale di quell'incontro sarà di confrontare i pensieri, le esperienze e le emozioni personali per cercare di elaborare un'idea più complessa, più vasta e più equilibrata, della quale ognuno possa sentirsi artefice e dalla quale ciascuno possa sentirsi arricchito.

Nella comunicazione non verbale, tutto questo accade con l'integrazione dei due momenti dell'attività: l'agire ed il parlare. Il primato del corpo, con le sue "antenne" e con la sua sensibilità, dapprima, l'emozione che viene recuperata e riconosciuta, poi, attraverso la parola ed il confronto.

Tutto questo richiede un profondo ascolto.

Creare un contesto di ascolto equivale, in buona misura, a costruire un contesto educante, nel quale ognuno possa sentirsi, a buon diritto, membro di un gruppo che può rallentare, fermarsi se occorre, per vivere le emozioni della singola persona attraverso le sue stesse parole.

L'ascolto non è lo stare, semplicemente, a sentire, ma richiede la capacità di recepire il non detto, ciò che non si esprime solo a parole. L'ascolto è il risultato della disponibilità di chi ha saputo far tacere le proprie istanze, in modo da far posto all'altro. Ascoltare significa non sovrapporre le proprie emozioni, né le proprie parole, a quelle della persona che si sta ascoltando.

## Il gruppo come contenitore

C'è, nell'attività di un gruppo che lavora, qualcosa che non può essere offerto in altro modo; qualcosa che dà un impulso formidabile alla formazione della persona, su piani diversi, dal cognitivo, all'emotivo, al sociale. Il presupposto fondamentale su cui si impernia la validità e la potenza del lavoro di gruppo risiede nel fatto che

ogni partecipante compie un'esperienza in prima persona e su tale esperienza è chiamato a confrontarsi e fornire il suo contributo; ognuno si sente, quindi, ed è, ugualmente e parimenti competente, poiché ciò di cui si parla è un vissuto comune che cade sotto l'esperienza di ciascun membro del gruppo. Questo consente di sentirsi interlocutore al pari degli altri, recuperando gli svantaggi delle esperienze precedenti e riportando i rapporti tra le persone in una sorta di parità ideale, almeno sul piano del vissuto cognitivo ed emotivo immediato. Ciò che si sperimenta assume i mille toni dell'interpretazione personale che non può essere messa in discussione, ma che può solo essere raccontata e confrontata. Il lavoro di gruppo diventa, così, anche una preziosa palestra di umiltà, dove si impara a dar valore al punto di vista dell'altro senza cercare, ad ogni costo, di volergli sovrapporre la nostra idea personale; esso diventa il luogo dove accadono cose significative che cambiano, in qualche modo, un equilibrio precedente.

### I momenti collettivi

L'importanza di riconoscersi in un gruppo più vasto e dalle dinamiche più articolate è irrinunciabile, anche, ma non solo, per poter dare ulteriori opportunità di condivisione e di scambio. Il cerchio che raccoglie il grande gruppo rappresenta il momento in cui si dà, al vissuto emotivo, un diverso spessore. Si esce dalla dimensione del piccolo gruppo che ha condiviso contatti corporei inusuali, primi scambi informali, emozioni non mediate, per riportare il tutto ad un gruppo che, pur avendo avuto esperienze simili, propone, in qualche modo, una misura più ufficiale, un linguaggio più mediato e strutturato, l'attenzione di un pubblico più vasto.

È un invito a dare una formalizzazione al proprio pensiero, a rivedere l'impatto emotivo di un'esperienza ancora viva e presente in un'ottica più distaccata e lucida, a trovare parole più precise per definire il proprio vissuto e la relazione con l'altro.

L'imbarazzo, la difficoltà, la vergogna ad intervenire, in un gruppo di dimensioni maggiori, sono un blocco, ma costituiscono anche uno stimolo a muoversi su un terreno meno conosciuto e, forse, meno rassicurante.

La presenza di chi ha condotto l'attività, più ancora di quanto non accadesse nel piccolo gruppo, incarna la possibilità di un giudizio e di una censura, ma rappresenta, pure, l'elemento di sicurezza di una conduzione equa ed equilibrata della discussione.

Se, nel piccolo gruppo, il conduttore dell'attività appena svolta, era punto di riferimento, complice del vissuto appena esperito, compagno ed artefice di un percorso che aveva suscitato emozioni e riflessioni profonde, nel grande gruppo egli diventa più distaccato e razionale, eppure, colui che rappresenta le emozioni di alcuni (che gliene hanno affidate), che può sostenere le argomentazioni di chi contribuisce ad arricchire la discussione, che può essere tutela e sponda per chi si espone davanti agli altri.

### La continuità

Lavorare in continuità, tra istituzioni diverse, significa conoscere e conoscersi. Il sé e la relazione con l'altro diventano le due polarità all'interno delle quali si svolge un lavoro di ricerca raffinato e costante, teso a rendere disponibili ed a mettere in discussione (o a mutare), gli equilibri consolidati e le convenzioni conosciute. Scardinare conoscenze acquisite, sollecitare la nostra capacità analitica, ritrovare il piacere del confronto aperto e senza paludamenti, riappropriarsi del gusto e dell'opportunità della propria formazione e del proprio modo di essere, sono elementi sui quali si fonda la possibilità di conoscere se stessi in profondità. In questo processo di attenzione e di scelta delle proprie esperienze formative, rientra, anche, una modalità di conoscenza dei propri bisogni, desideri, timori, pulsioni, che passa attraverso una riflessione, un tempo è una condizione, silenziosi. È una modalità di conoscenza di sé, in un contesto di complicità con gli altri, che esclude, in larga misura, l'uso della parola, salvo, poi, recuperarla per dar voce alle esperienze emotivamente intense che si sono vissute.

Pensare di far questo in un percorso di *formazione in servizio*, appare quasi utopico, come un privilegio troppo elevato per essere considerato desiderabile. Eppure, seppur in maniera estremamente sintetica e concentrata, provare a ricavare uno spazio per questo tipo di riflessioni su di sé, sposta notevolmente i pesi della formazione stessa. Ribadisce la necessità di puntare sulla *personal insegnante*, per poter immaginare una educazione che si basi su parametri diversi, di equilibrio e competenze, di serenità e di profondità, di libertà e laicità.

I veri cambiamenti, le spinte innovative, le evoluzioni positive, nascono da esperienze che mobilitano le persone e fanno incontrare le idee e i sentimenti. Ma la prima mobilitazione è quella che riporta alla conoscenza più approfondita di sé e al modo di manifestare il proprio essere.



È una mobilitazione che prende in carico la propria vita e la propria storia, per conoscersi e riconoscersi senza ingiustizie, per poter, poi, incontrare l'altro.

### Il proprio corpo parla

Uno degli aspetti che maggiormente ha toccato le persone è stata la difficoltà di giocare con il proprio corpo e di usarlo per comunicare con gli altri. Forse, su questa difficoltà, ha avuto un peso rilevante il fatto di svolgere questa attività al termine di una giornata lavorativa, che rendeva meno disponibili a mettersi in discussione, appunto, attraverso una forte esposizione di sé.

Altro aspetto che fa riflettere è quello del limite, della consegna con la quale ogni attività è stata proposta e che, specialmente nelle attività di tipo espressivo artistico e di relazione e comunicazione non verbale, può apparire come costrittiva. Si può vedere il limite come elemento riduttivo della libertà d'espressione, ma anche come elemento che spinge a cercare sviluppi e strategie, come elemento che crea le condizioni, all'interno delle quali, nasce la spinta creativa.

In questo quadro, emerge un altro aspetto chiave della proposta educativa: il tempo, in quanto contenitore della proposta stessa e in quanto limite. I tempi che si stabiliscono per ogni attività ne determinano le condizioni di piacevolezza, di possibilità di sviluppo, di clima creativo, di possibilità di completezza.

È interessante interrogarsi intorno al problema di come far sì che i bambini compiano le loro esperienze: è l'eterno dilemma che oscilla tra la proposta guidata e la scoperta autonoma. Se avvalersi, cioè, della fascinazione indotta dall'adulto o lasciare che la fascinazione della materia si compia, pur sotto la regia dell'adulto, in maniera quasi spontanea.

Si vede, frequentemente, come i contenuti della proposta diventino qualcosa che ha quasi una sua propria vita e come l'esperienza assorba totalmente l'attenzione di chi la compie.

Si tocca, spesso, con mano come, quando si apre il canale della curiosità, non si possa, poi, chiedere attenzione su altri punti. Non è possibile o, semplicemente, non è opportuno, che l'adulto decida di chiudere, secondo i suoi tempi, il rubinetto della curiosità, lasciando i bambini stupiti di questo proporre e fermare l'attività, disorientati da questo chiedere interesse e bloccare la curiosità esplorativa ed espressiva.

Dunque, il dibattito oscilla tra la necessità, talvolta, di

guidare e condurre i bambini su tempi previsti dall'adulto o spingersi su terreni più ampi e più liberi, ma, certamente, meno conosciuti e meno controllabili dall'educatore.

### Ma perché la comunicazione non verbale?

Inserire l'esperienza di comunicazione non verbale in un Corso di formazione in servizio, è, sicuramente, una proposta insolita e non facile da accettare: non per tutti.

Eppure, conoscere quegli aspetti di sé che giacciono dimenticati o nascosti, in qualche angolo remoto, da dove non possono più dar fastidio, permette di non rinunciare a parti più o meno importanti della propria esperienza di vita.

Eppure, rivivere quel momento guidato e protetto, di una proposta di mobilitazione sul piano del contatto fisico, della relazione emotivamente intensa con l'altro, di una messa in gioco di sé che non è un salto nel vuoto, permette di azzardare, con cautela, oltre i confini ed i limiti delle quotidiane rinunce.

Eppure, per un educatore che decide di mettersi realmente in gioco, è a portata di mano la possibilità di capire molte cose intorno al vissuto emotivo che si sperimenta quando si è dalla parte di chi riceve la proposta e la agisce.

Occuparsi di comunicazione, della propria capacità, volontà e possibilità di comunicare con gli altri, è un lavoro irto di ostacoli e di resistenze. Si chiede a se stessi di andare a cercare quello che era, forse, scomodo e, per questo, era stato allontanato dalla nostra attenzione. Si cerca di portare all'attenzione la maniera di relazione che è stata, magari faticosamente, elaborata negli anni ed indagarne le caratteristiche e lo stile. Questo è un regalo che ciascuno di noi può fare a se stesso, ma che non è un percorso in discesa.

Comunicare non verbalmente con gli altri, fa mettere in movimento una serie complessa di sensibilità e di ricettori con i quali, più difficilmente, si può sbagliare il messaggio.

Si va oltre la parola e gli schemi legati allo scambio verbale: l'intensità del messaggio aumenta e il significato si fa più preciso.

Persino i silenzi assumono altri significati ed altre dimensioni.

Si va più vicini a quella che è la modalità espressiva del bambino, ai suoi codici di comunicazione, al suo stile e al suo modo di intendere lo scambio tra le persone.



TERZA PARTE

CONCLUSIONI  
E NUOVE PROSPETTIVE

# La parola ai corsisti

Franca Bonichi

Già nelle pagine precedenti abbiamo avuto modo di svolgere diverse riflessioni sull'andamento del corso, sulle reazioni delle partecipanti, sul clima che la nostra proposta formativa ha suscitato. In conclusione di questo nostro rapporto abbiamo ritenuto utile anche dar conto direttamente delle osservazioni e delle valutazioni di coloro che hanno seguito i nostri incontri. A tal fine abbiamo elaborato i dati raccolti con un questionario di gradimento che è stato somministrato a tutti i partecipanti a fine corso, questionario che abbiamo accluso in appendice. Al questionario hanno risposto 103 corsiste.

Le risposte cui in prima battuta abbiamo rivolto una particolare attenzione sono state quelle relative alla congruità del corso rispetto alle aspettative, alla utilità delle competenze apprese e al giudizio complessivo. Le valutazioni sono state espresse con un punteggio da 1 a 5 punti.

Nella Tab.1 sono state raccolte sia le valutazioni rispetto alle aspettative, sia quelle riferite alle competenze, sia quelle relative al giudizio generale. Queste valutazioni si riferiscono sia alle partecipanti al corso nei singoli quartieri, sia al totale delle partecipanti.

Tab. 1

Quartieri	Aspettative	Competenze	Giudizio compless.	Media dei totali
Q.1	4,27	4,22	4,50	4,33
Q.2	3,52	3,33	3,69	3,51
Q.3	4,69	4,76	4,76	4,73
Q.4	3,77	3,90	3,95	3,87
Q.5	4,66	4,70	4,77	4,71
Totale	4,18	4,18	4,33	4,23

**Giudizio complessivo e parziale di gradimento del corso, per quartiere**

Il giudizio complessivo di gradimento al corso è alto. La media di tutte le valutazioni riferita al giudizio complessivo è infatti di 4,33 punti

Scorporando i dati notiamo che la media generale della valutazione del corso rispetto alle aspettative è di 4,18 punti. La valutazione della utilità professionale delle competenze acquisite è sempre di 4,18 punti. Da notare che la valutazione complessiva è sempre lievemente più alta rispetto a quella assegnata all'adeguatezza delle aspettative e alla utilità delle competenze e questo come si deduce dalla tab. 1 è costante in tutti i quartieri.

Le valutazioni si distribuiscono lungo un range che va da 3,33, valutazione sulle competenze espresso dalle corsiste del Q.2, a 4,77, giudizio finale del corso delle corsiste del Q.5. Il range è di 1,44 punti. Rimane sostanzialmente costante nella valutazione delle competenze (1,43), si accorcia (1,17 punti) nella valutazione delle aspettative e nel giudizio complessivo (1,08).

Si potrebbe quindi osservare come sul giudizio finale di gradimento al corso ci sia un consenso maggiore rispetto alle valutazioni parziali su competenze e adeguatezza delle aspettative. La valutazione su cui c'è maggior dissenso è quella sulle competenze acquisite.

All'interno di ogni singolo corso il range in cui si distribuiscono le valutazioni è invece piuttosto ristretto: e comunque non supera mai lo 0,36. Questo dato ci consente di affermare che le corsiste all'interno di ogni quartiere hanno formulato una valutazione sostanzialmente omogenea dei vari aspetti del corso su cui era stato richiesto il loro parere.

Approfondendo ancora l'analisi possiamo notare come le corsiste più "severe" rispetto al corso siano state quelle del Q.2 e questo sia nella valutazione finale (3,51) che in quelle parziali: aspettative (3,52) e competenze (3,33). Quelle che hanno apprezzato di più il corso sono state le corsiste del Q.5 (4,77) e del Q.3 (4,76). Quelle che hanno maggiormente apprezzato l'adeguatezza rispetto alle aspettative sono state le corsiste del Q.3 (4,69) che sono state anche quelle che hanno valutato più positivamente le competenze conseguite.

Benché la media del giudizio complessivo di gradimento sia alta (4,33) e piuttosto alte anche le medie delle valutazioni delle corsiste dei singoli quartieri, abbiamo voluto approfondire l'analisi scorporando i punteggi per singolo voto.

Tab.2

Punteggi	Q.1	Q.2	Q.3	Q.4	Q.5	Totali	%
1	0	2	0	0	0	2	2,1
2	0	1	0	2	0	3	3,1
3	2	6	0	4	0	12	12,4
4	5	7	3	8	5	28	28,8
5	11	7	10	7	17	52	53,6
<b>totale</b>	<b>18</b>	<b>23</b>	<b>13</b>	<b>21</b>	<b>22</b>	<b>97</b>	<b>100,0</b>

**Distribuzione dei punteggi sul giudizio complessivo di gradimento al corso per quartieri**

Da questa analisi (tab.2) risulta che su 97 valutazioni solo 2 sono state di un punto (2,1%), 3 di 2 punti (3,1%), 12 di 3 punti (12,4%), 28 di 4 punti (28,8%) e ben 52 (53,6) di 5 punti. Quindi non solo più della maggioranza delle valutazioni (53,6 %) valuta con 5 punti il corso, ma addirittura solo il 17,6 % assegna punteggi inferiori ai 4 punti . Anche in questo caso le corsiste più 'severe' risultano essere quelle del Q.2, quelle più 'benevole' quelle dei Q.3 e 5.

Abbiamo ancora, per quanto possibile, approfondito l'analisi (tab.3) comparando le valutazioni attribuite a due docenti che identificheremo con le lettere A e B presenti sia nel corso del Q.2 (quello che ha attribuito valutazioni più 'severe') che nei corsi del Q.3 e 5 ( quelli che hanno attribuito valutazioni più 'benevole')

Tab. 3

Docenti	Q.2	Q.3	Q.5
A	3,86	4,82	4,62
B	4	4,83	4,61

**Valutazioni docenti per quartieri**

Come risulta dal tab. 3 le valutazioni degli stessi docenti cambia in maniera significativa passando

dalle corsiste di un quartiere all'altro. In particolare il docente A perde quasi un punto di media passando dalle valutazioni del Q.3 (quelle più favorevoli) a quelle del Q.2. Sorte non troppo diversa tocca al docente B che nello stesso passaggio perde 0,83 punti di media. Queste differenze ci permettono di formulare l'ipotesi secondo la quale le diversità di valutazione potrebbero non dipendere dalla docenza (in questo caso i docenti sono gli stessi), ma dalla composizione del gruppo delle corsiste, dalle precedenti esperienze di formazione, da diversi vissuti professionali etc.. Tutte variabili da considerare per un'eventuale approfondimento dell'analisi.

Oltre alle valutazioni più 'quantitative' abbiamo preso in considerazione anche i giudizi espressi dalle corsiste con brevi frasi in calce ai questionari. Queste osservazioni (non sempre pienamente intelligibili) sono state espresse da 24 corsiste su 103 quindi solo dal 23,3% delle corsiste. Per comodità di analisi abbiamo diviso queste osservazioni in due settori. Nel primo abbiamo collocato le osservazioni (di apprezzamento o di critica) che fanno riferimento ai contenuti del corso, nel secondo quelle che fanno riferimento alla metodologia impiegata.

**Sui contenuti**

È stato apprezzato esplicitamente (per lo meno 5 sono i giudizi positivi) il carattere operativo del corso. Scrive una corsista:

*Fare più spesso corsi di aggiornamento basati sul fare.*

Una sola corsista ha avvertito l'esigenza di *avere più praticità e meno lavoro sul corpo.*

Alcune osservazioni fanno riferimento al fatto che si è trattato di 'assaggi' che forse potevano essere sviluppati maggiormente e che comunque non hanno permesso di 'sfruttare a fondo' la professionalità dei docenti.

Due corsiste dichiarano il proprio interesse per il corso, ma anche la difficoltà a riportare le conoscenze acquisite nella propria esperienza professionale e comunque a riferirle a quello che era l'obiettivo del corso, ovvero la continuità 0-6.

Una corsista osserva che *forse sarebbe più proficuo*

*separare nido da scuola d'infanzia in modo da mirare le specificità e le esperienze in modo più proficuo. Mentre un'altra sollecita ad andare avanti con percorsi non stereotipati, creativi per vari servizi educativi in modo da conoscersi, apprezzarsi e non giudicarsi in modo competitivo.*

Detto tutto questo ci rendiamo perfettamente conto dei limiti dello strumento di valutazione usato, limiti che non possono che invitarci alla cautela nell'esprimere considerazioni più esaustive e che nello stesso tempo ci impegnano a ricercare per le prossime occasioni formative dispositivi ancora più adeguati.

### Sulla metodologia

È stato apprezzato il lavoro a piccolo gruppo perché facilita il dialogo.

In diverse osservazioni è stato sottolineato come i tempi fossero troppo ristretti e fosse necessario *più tempo per affrontare le tematiche con più calma.*

In due casi è stato sollecitato un cambiamento di orario suggerendo la fascia oraria 15-18.

Per concludere dobbiamo notare come 10 giudizi espressi siano stati di aperto apprezzamento, soprattutto espressi da corsiste del Q.5. Tra questi una buona parte contengono inviti a ripetere l'esperienza.

*Il più bel corso che abbia mai seguito. Grazie di cuore!*

Tentando una sintesi dei dati raccolti potremmo formulare le seguenti osservazioni:

- Il corso è stato molto apprezzato in generale. Solo il 17,6% delle corsiste assegna una valutazione inferiore a 4 punti.
- La valutazione più consensuale si è verificato sul giudizio complessivo. Un minor accordo si è manifestato sulla valutazione delle competenze acquisite
- La provenienza dai singoli quartieri si è dimostrata una variabile significativa in quanto ha distribuito la valutazione, sia parziale che totale, in maniera significativamente diversificata
- La docenza non sembra aver avuto un ruolo rilevante nel diverso apprezzamento del corso
- Sul piano della metodologia un consenso significativo ha riscosso il carattere operativo del corso e il fatto di lavorare a piccoli gruppi
- Sul piano dei contenuti si sono registrate alcune critiche sul carattere un po' episodico del corso e alcuni suggerimenti a centrare maggiormente la proposta formativa sul tema della continuità

# La formazione in continuità: fare e riflettere, insieme

Paolo Borin

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 benessere 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 neces-

sità. In questo processo di affinamento dell'offerta educativa, è utile coinvolgere anche i servizi privati, in una generosa e lungimirante azione, 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 fisico per incontrarsi ed uno spazio nella mente; un tempo ed uno spazio, nella vita professionale, che determinano la disponibilità a 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. Tra chi sta cercando i termini di una cooperazione.

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

C'è una fase, precedente o concomitante, con la fase progettuale: 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 conoscenza effettiva fra le persone*, fuori dalla situazione operativa con i bambini, in un contesto di soli adulti, che si concedono un tempo per incontrare gli altri (e se stessi!), attraverso una proposta attiva di coinvolgimento nel gruppo. La metodologia del fare e del riflettere insieme, consente a ciascuno di mettersi in gioco: di conoscere e farsi conoscere.
- *L'incontro con i materiali e le attività*, che forniscono l'occasione di conoscere tecniche e possibilità per proposte diverse, per stimoli nuovi, per modalità inconsuete.
- *Le riflessioni che partono, innanzitutto, dall'esperienza diretta*, vissuta e confrontata nell'ambito che vede insieme due professionalità simili, eppure diverse.
- *La pratica del lavoro di gruppo*, mediata da una figura esterna, che predispone, coordina, sostiene, le attività e la riflessione successiva, e che svolge la funzione di catalizzatore dei processi di interazione e di scambio. Il gruppo sviluppa capacità di cooperazione che sono efficaci e gratificanti, insegna l'umiltà ed offre, in cambio, il sostegno e la solidarietà.
- *L'ibridazione dei linguaggi*, che non è, semplicemente, l'acquisizione di un lessico specifico, ma la condivisione dei termini attraverso i quali si pensa l'azione educativa, Dietro le parole e le espressioni gergali di due ambiti professionali, si cela un modo di intendere l'educazione e di immaginare il bambino ed il suo percorso di crescita.
- *La percezione del tempo educativo*, vissuta per esperienza diretta, sperimentata in prima persona, attraverso la condizione di partecipante attivo, anziché come propositore e animatore di un'attività. Il tempo di chi sperimenta un gioco, un laboratorio, un'attività espressiva, assume una dimensione dilatata e rilassata che un educatore deve potersi concedere, per rinno-

vare le sue riflessioni al riguardo. Darsi tempo per conoscere il tempo, che è una componente basilare della proposta educativa.

Educare è azione aperta e critica. Educare, in situazioni racchiuse in se stesse, è un ossimoro, una contraddizione in termini. In questo caso, aperta sta per laica, ossia, per accogliente, tollerante, non giudicante: sta per pensiero libero da pregiudizi, verso le persone e verso le azioni che compiono, sta per pensiero che non si lascia sedurre o asservire, cerca di rimanere libero da schemi e preconcetti per poter spaziare e cambiare, valutare e decidere. Critica sta per cultura che non si ferma, che fa della ricerca e del miglioramento possibile, la propria filosofia; sta per possibilità di mettere in discussione anche le nostre stesse idee che ci hanno appassionato in precedenza, per testimoniare, a se stessi ed agli altri, che si può accettare di rivedere un pezzo della propria storia, in nome di un progresso del pensiero. Se la chiusura inibisce, frena, mortifica, questo sviluppo della ricerca, se il riferimento a se stessi impoverisce chi lo pratica, suona come la benvenuta un'apertura che vada a coinvolgere, tutta intera, la fascia di età da zero a sei anni. Sa di buono la parola continuità, se investe un progetto educativo di ampio respiro, mettendo a confronto due culture, finora così poco apparentate, nate e sviluppatasi in tempi e con compiti diversi. Di continuità verticale si parla già da un po', ma lo scoglio più difficile da superare, sembra essere, oltre a quello più evidente della enorme diversità di impostazione strutturale di base, la fragile cultura del confronto, che poco spazio trova nella formazione iniziale dell'educatore e, minore ancora, durante tutto l'arco della carriera. Aprirsi richiede coraggio, il coraggio di muoversi allo scoperto. Non si può imputare a nessun educatore la responsabilità di non avere questo coraggio; un tale coraggio va sostenuto dall'alto, va ricercato, nutrito e corroborato nella solidarietà del gruppo, va stimolato con l'apporto di livelli avanzati di ricerca e di metodologia, che portino linfa nuova ai professionisti che compiono un lavoro faticoso e appassionante. Essere educatore, a qualsiasi livello, implica una competenza relazionale complessa, comporta la conoscenza della propria emotività ed il controllo su di essa, prevede la consapevolezza della molteplicità dei linguaggi che intervengono nella comunicazione, e presuppone la capacità di ascolto dell'altro. Per un adulto che si occupa di

educazione, la necessità professionale di formazione si lega strettamente con la spinta più intima e personale di scegliere, governare e comprendere la formazione di sé; in quanto persona, che decide di vivere le esperienze, con consapevolezza e pienezza emotiva.

La formazione finisce, spesso, per perdere quei confini definiti che la distinguono tra personale e professionale: poiché, in realtà, si educa per come si è. La formazione congiunta tra chi opera nella fascia 0 - 6 anni non consiste solo nell'acquisire le medesime competenze, non solo nel riflettere sugli stessi temi, ma diviene, soprattutto, l'explorare e lo sperimentare le proprie possibilità e modalità comunicative, attraverso il coinvolgimento e la ricerca attiva delle proprie potenzialità. Costruire occasioni di incontro tra ordini di scuola diversi, cercare spunti di riflessione comune, pensare spazi di aggiornamento educativo e didattico in continuità, sono l'espressione di una precisa volontà di superare steccati e di colmare eventuali incomprensioni che potrebbero sminuire l'azione dell'educatore ed alterare le sue migliori intenzioni. Un aggiornamento ed una formazione con frequenti punti di contatto, con una costruzione congiunta e condivisa del curriculum, costituiscono un valido antidoto alla frammentazione del percorso educativo del bambino ed un buon viatico per instaurare con le famiglie un dialogo improntato ad una professionalità alta. Fare cose insieme, immaginare attività concrete, impegnarsi nella costruzione di oggetti da proporre ai bambini, diventano una tappa obbligata per potersi interrogare sul senso dell'attività stessa, per poterne valutare tutte le implicazioni (motoria, manuale-espressiva, emotiva, sociale, ecc.), per analizzare gli aspetti logistici e di fattibilità, per considerare il ruolo e la funzione dell'adulto all'interno della proposta educativa. Un percorso educativo unitario 0-6 permette una visione organica e non frammentata di proposte e programmazioni; consente una comprensione meditata ed una costruzione educativa in tempi lunghi, coerenti con lo sviluppo evolutivo, conseguenti a ciò che precede e seguirà. Condividere e confrontare le diverse conoscenze e pratiche educative, è un'opportunità che promuove la creazione di un linguaggio comune, che sensibilizza all'auto-formazione gli educatori e gli insegnanti, anche per quello che riguarda l'accoglienza e la comunicazione con le famiglie, la riflessione in merito

al ruolo dell'adulto, le valenze psico-pedagogiche ed espressive delle attività e le diverse modalità di osservazione, presentazione e condivisione dei profili dei bambini.

La continuità è opera complessa e di non facile realizzazione. Occorre, innanzi tutto, trovare un accordo sul significato del termine stesso di continuità. In più, è necessario creare un coagulo tra chi opera in ordini diversi di scuola o di istituzioni educative, per iniziare a conoscere, nello specifico, il modo concreto di operare e per condividere i valori del progetto educativo. Il progetto dovrà proporsi di andare oltre il pur necessario passaggio di informazioni sul percorso di crescita dei bambini e dovrà cercare di arricchire, aldilà dello scambio consueto di visite, la condivisione teorica e pratica delle tematiche educative.

*Un aspetto della continuità orizzontale: la relazione scuola - famiglia.*

Il settore più debole, quello dove più lacunosa e più complessa risulta la preparazione dell'insegnante è, per l'appunto, proprio quello sul quale oggi si focalizza l'attenzione di ciascuno, quello di cui tanto si parla e dal quale scaturiscono le maggiori occasioni di dibattito pedagogico: la relazione con la famiglia e con la coppia genitoriale in particolar modo. Questa sfaccettatura della complessità dell'educare va presa seriamente in carico dal gruppo docente, che facilmente intuisce che le forme di una collaborazione più sincrona e perfetta con la famiglia costituiscono le strutture portanti di un buon lavoro con i bambini. Occorre puntare, quindi, su una precisa e ampia informazione, ma, ancor di più, sulla ricerca di condivisione e complicità educativa, per costruire quella solidarietà tra adulti che tranquillizza tanto i bambini. Anziché contrapporre verità pedagogiche "inconfutabili", alle incertezze e ai legittimi dubbi dei genitori, è necessario proporre un dialogo onesto e senza pregiudiziali dove, comunque, l'insegnante si assuma il compito di mantenere vigile l'attenzione sul benessere del bambino, nel contesto sociale, per poterne valutare i segnali di disagio. In questa conduzione dialettica con la famiglia, in realtà, non è il singolo insegnante, ma il gruppo intero che porta il peso e la responsabilità di un buon equilibrio del dialogo. Anche se, per ogni incontro con le famiglie, la voce "moderatrice" è una sola, chi presta la sua voce agisce in base a considerazioni elaborate dal gruppo docente e sa di poter



chiedere il sostegno del gruppo stesso in qualsiasi momento, tramite un'intesa anche non verbale. Gli incontri con i genitori, che possono diventare veri e propri gruppi di discussione su tematiche educative, sono il terreno irrinunciabile di una formazione più precisa, di un'azione educativa più completa ed un'occasione per cementare in maniera più forte il gruppo degli educatori. Si tratta di un dare e di un ricevere, che arricchisce enormemente ambedue le parti e ciascuno in particolare. Da questo scambio emergono una serie infinita di conoscenze ulteriori sull'ambiente di vita dei bambini e sul contesto sociale in generale, che vanno a rendere più informata e mirata l'azione educativa con i bambini.

Ma quello che contribuisce, in misura maggiore e più originale, ad organizzare e caratterizzare il panorama educativo è la ricerca del "*pensiero dubitativo*", come contrappasso alla cultura imperante dei "*saperi certi*". In tal modo, quella trasmissione di un sapere inconfutabile, che diventa, spesso, dogma e regole indiscutibili, viene messa in crisi e al suo posto si prospetta la possibilità di introdurre saperi e norme confutabili e negoziabili, sulla base dei bisogni, dei desideri e delle necessità del gruppo. La cultura del dubbio, l'atteggiamento scientifico improntato alla curiosità e all'esigenza di falsificazione, l'abbandono di posizioni aprioristiche e la duttilità di un pensiero che non viene imbrigliato e tarpato dal bisogno di rispondere a ideologie, sono gli ingredienti che danno una spinta propulsiva verso la laicità dell'educazione e che portano la novità più rilevante in un contesto scolastico generalmente fermo su posizioni di istruzione con poca libertà intellettuale e minor fantasia. In questa chiave, il docente assume una posizione tutoriale ed organizzativa, che lo solleva dal ruolo di addestratore, ma non alleggerisce, certamente, il suo compito, che, anzi, si fa più vasto e complesso, come sempre accade quando si intende farsi promotori e provocatori di un'attività formativa reale.

Ci sono diverse ragioni per promuovere iniziative che coinvolgano insegnanti e genitori in dibattiti comuni sui temi dell'educazione. La prima, la più evidente, o forse semplicemente quella di cui si parla di più, è la possibilità di porre i genitori in condizioni di valutare, con una consapevolezza diversa ed una chiarezza maggiore, l'importanza del loro ruolo nei confronti del bambino. Accanto a questa ve n'è subito un'altra, altrettanto carica

di significati, ma irta di difficoltà: comprendere il lavoro dell'educatore e trovare un collegamento tra scuola e famiglia. Una terza ragione riguarda più da vicino la professionalità docente ed è mossa dal desiderio di fornire agli insegnanti una opportunità per affinare uno strumento importante e spesso sottovalutato del loro lavoro. Lo strumento, in questo caso, è la sensibilità sempre più alta, più precisa e più consapevole nel farsi promotori e conduttori di incontri con i genitori e di creare un collegamento solido tra ambiente familiare del bambino ed il suo ambito sociale. Una funzione professionale, questa, che qualcuno ritiene superflua e per la quale si dichiara, spesso, di non avere una preparazione specifica.

Va, inoltre, tenuto presente che i servizi all'infanzia sono un primo, importantissimo filtro, per raggiungere e sostenere tutte quelle situazioni di disagio allo stato iniziale, che potrebbero avere un aiuto prima che i problemi diventino insostenibili.

Gli educatori non hanno sempre un tirocinio sufficiente, in questo campo, e si rammaricano di non averlo. Comprendono che è un aspetto delicatissimo, ma irrinunciabile, del loro lavoro. Un aspetto che richiede una sensibilità psicologica ed un impegno attento, innanzitutto, su di sé come persona e sull'intero gruppo docente come strumento di azione sociale. 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. Vanno cercate le modalità di orientamento della discussione per far sì che ciascuno ne esca gratificato e con un senso di costruttività. Occorre cercare, sempre, di offrire, come gruppo docente, un'immagine di unità e di coesione, anche attraverso il semplice equilibrio degli interventi e l'alternarsi delle voci.

La figura dell'educatore vive una condizione di sensibile esposizione sociale, che richiede la capacità di gestire le relazioni interpersonali, coi bambini, ma anche con gli adulti, e che sottopone ad un logorio spesso sottovalutato. L'educatore, nonostante la sua fisionomia professionale abbia subito profondi cambiamenti, sostanziali e di immagine pubblica, rimane una figura di riferimento, con connotazioni di competenza specifiche e con un ruolo di supporto sociale niente affatto secondario. Purtroppo, molto spesso, a lui (o a lei) ci si rivolge come si fa rapportandoci ad una istituzione. Si guarda al di

là della persona, lo si identifica con il ruolo, lo si guarda semplicemente come un erogatore di servizi: con ciò, gli si riconosce una veste professionale ed un abito lavorativo perfettamente acquisiti, ma lo si inchioda nella faticosa e distaccata posizione di colui a cui è chiesto di fornire una prestazione, pura e semplice. Una situazione di questo genere, sebbene comoda per qualcuno, finisce col non giovare a nessuno. Finisce per portare l'istituzione educativa, che dovrebbe rappresentare il massimo grado delle sinergie sociali, fuori dai binari della collaborazione e della progettualità pedagogica condivisa. Diviene un ostacolo alla possibilità di pensare il nido e la scuola come il luogo della formazione, a cui l'intero gruppo sociale fa riferimento; luogo di istruzione, ma, meglio ancora, spazio in cui la comunità individua le occasioni educative e formative che la connotano e la definiscono.

A determinare tale infelice condizione di identificazione spersonalizzata nel ruolo, accompagnata da senso di inadeguatezza, contribuisce una formazione dei docenti che non prevede una preparazione alla loro effettiva funzione sociale. L'educatore viene formato su competenze educative e didattiche strettamente riferite al suo lavoro con i bambini. Niente nel suo percorso formativo rimanda al ruolo di operatore sociale a più vasto raggio ed a più ampia capacità che, poi, egli dovrà realmente porre in essere. La mancanza di adeguata preparazione alla gestione della relazione professionale tra adulti (genitori e colleghi), si somma, dunque, con la difficoltà di calarsi in un ruolo sociale di forte riferimento anche per adulti, che vi cercano elementi di sostegno o di conferma alle loro delicate posizioni educative.

Come accade in molte professioni a forte esposizione sociale e ad alto livello di competenza nelle relazioni umane, l'educatore corre il rischio di bruciarsi, se non trova spazi e modi per rigenerarsi professionalmente e personalmente. Non può essere demandato alla sua individuale capacità ed al suo equilibrio personale tutto il peso di un lavoro di ri-motivazione, ri-generazione e riflessione che è necessario porre in essere per non venire schiacciati sotto i gravami di una sterile autoreferenzialità.

Per non ripiegare su una consuetudine disarmata e disarmante, occorre che questa figura professionale possa confidare in un sostegno ed appoggiarsi su situazioni collegiali che ne rinforzino e ne sostengano

l'opera. Non agire in questo senso, contribuisce fortemente ad incoraggiare posizioni di chiusura, per difesa, verso l'altra componente adulta del contesto scolastico: i genitori, vissuti, in questo caso, come la controparte. Queste considerazioni racchiudono e rappresentano una serie di bisogni formativi e di occasioni di sviluppo che non possono restare in ombra.

Quando educatori e genitori si siedono in cerchio, talvolta con la presenza di una figura esterna, il cosiddetto esperto, che funge da catalizzatore e da stimolatore della discussione, comincia un percorso di avvicinamento alla *sostanza* dei temi educativi. Si inizia a smontare quel castello di relazioni formali che rendono difficili i rapporti tra le persone: si va al di là della superficialità che inchioda ciascuno di noi al proprio ruolo ed al proprio modo esteriore di presentarsi. Si dà spazio al vissuto, all'esperienza, all'emozione, ai bisogni, ai valori: si inizia la costruzione di una comunità educante, che non esclude e non pontifica, che tiene conto di tutti i suoi membri, li ascolta e li sostiene. Certo, in questa comunità, gli educatori si assumeranno l'onere di curare l'equilibrio delle relazioni e lo sviluppo di un clima positivo. Questo fa parte della loro professione: e la ricaduta di tutto questo lavoro andrà a beneficio dei bambini.

Se gli adulti stanno bene e possono tranquillizzarsi in quello che fanno, anche i bambini che vivono con loro staranno bene. In questo senso, non c'è differenza tra gli adulti: sia educatori che genitori hanno bisogno di vivere con chiarezza la condivisione più ampia possibile del progetto educativo, o meglio, di tutte quelle azioni che orientano il bambino nella crescita.

Gli educatori guadagneranno, con il loro impegno di guida del gruppo, una rinnovata autorevolezza ed una credibilità del tutto nuova agli occhi dei genitori. Non saranno più solo coloro che si occupano del corpo dei loro figli, i custodi di una educazione che ha il proprio centro nella fisicità, i tutori di una tradizione materna impoverita e relegata al rango di balia, ma conquisteranno lo spessore di un educatore maggiormente competente e punto certo di riferimento.

## ARTE E PEDAGOGIA, PEDAGOGIA DELL'ARTE

# L'équipe dei formatori

### FUAD AZIZ

Illustratore, pittore e scultore, si occupa di cultura del gioco e di “cultura della fiaba”, facendone oggetto di studio e di approfondimento come importante strumento di comunicazione e di scambio interculturale. Da anni conduce laboratori artistici per bambini presso scuole e altri servizi. È autore di numerose mostre personali e collettive in Italia ed all'estero, oltre che di molti libri da lui illustrati. È fra i fondatori e membro dell'associazione Biblioteca di Pace di Firenze di cui ne cura la “Collana Colorata” fiabe dei popoli.

In questo progetto ha condotto il laboratorio di pittura “Dall'albero al bosco, dalla casa al villaggio”

### MARINA BARETTA

Pedagogista e grafologa, specializzata in rieducazione della scrittura e in attività di ritmica e psicomotricità. È tutor-supervisore presso la Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze.

Si occupa di formazione di educatori e insegnanti nel campo psico e grafomotorio.

Ha collaborato con le riviste La Vita scolastica e Scuola dell'infanzia.

In questo progetto è stata referente pedagogico per il gruppo-aula del Q.1 e ha condotto il laboratorio di gesti, linee e forme” Giochi di linee e spazi di colore”.

### BRUNELLA BALDI

Danzatrice, coreografa e danza-movimento terapeuta, pittrice ed illustratrice. Utilizza questi strumenti negli ambiti di intervento psichiatrico, geriatrico, scolastico e della disabilità .

Ha al suo attivo numerosissime pubblicazioni come illustratrice di libri per bambini e adulti.

Ha partecipato a numerose mostre con le sue opere di pittura.

In questo progetto ha condotto il laboratorio di pittura e movimento “ Spazi vissuti e spazi rappresentati”.

### FRANCA BONICHI

Sociologa, ha collaborato in qualità di docente e di ricercatrice con numerose Facoltà dell'Università di Firenze (Scienze Politiche, Scienze della Formazione, Architettura).

I suoi interessi spaziano dalla scuola, alla dispersione scolastica e i curricula, dall'educazione alla legalità, alla democrazia e alla pace, tematiche sulle quali ha pubblicato diversi saggi. In questo progetto è stata referente pedagogico per il gruppo-aula del Q.2.

### PAOLO BORIN

Psicologo e pedagogista, è stato professore a contratto di Letteratura per l'infanzia, presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze. Ha svolto, e svolge, attività di formazione per l'Associazione Cemea (di cui è stato anche presidente), in corsi di specializzazione e di formazione professionale per insegnanti ed educatori. Ha pubblicato numerosi libri e articoli 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 il referente del Q.4 e ha condotto il laboratorio sulla relazione interpersonale e la comunicazione non verbale “Affidarsi nel contatto”.

### 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 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 pedagogico per il gruppo-aula del Q.5.

## ROBERTA COMETTO

Docente CEMEA si è da sempre occupata di comunicazione non verbale e relazioni interpersonali fra adulto/adulto e adulto/bambino facendo parte dell'équipe organizzativa di corsi di formazione nei settori della salute, della scuola e del tempo libero. In questo progetto ha condotto il laboratorio sulla relazione interpersonale e la comunicazione non verbale "Affidarsi nel contatto" e quello delle impronte delle storie "L'ascolto e gli spazi dell'immaginario".

## SERENA DRAGHI LORENZ

Psicologa e pedagoga è Presidente dell'associazione La fonte, si interessa di arte e movimento terapia, infanzia, genitorialità e disturbi dell'apprendimento. In questo progetto è stata parte dell'équipe organizzatrice e di supervisione pedagogica e ha curato la documentazione del percorso insieme al coordinamento pedagogico.

## SOPHIE FATUS

Illustratrice e pittrice ha sviluppato uno stile personale di approccio alla pittura, collaborando a livello internazionale con il mondo dell'editoria per bambini. Ha pubblicato come illustratrice numerosi libri per la prima infanzia.

Da poco ha fondato un'associazione a Milano per la progettazione e la creazione di oggetti di art design.

In questo progetto ha condotto il laboratorio di pittura "Dalle impronte all'identità".

## GIACOMO LIVI

Presidente dell'Associazione CEMEA Toscana si occupa di cultura del gioco e del ludico ad ampio raggio. Ha alle spalle numerosissime docenze e coordinamenti per progetti, seminari e stage in questo ambito. In questo progetto è stata parte dell'équipe organizzatrice e di supervisione pedagogica inoltre ha condotto il laboratorio di espressione manuale "La pittura con le terre" e quello delle impronte delle storie "L'ascolto e gli spazi dell'immaginario".

## ARIANNA PAPINI

Ha studiato arte e architettura ed è stata per molti anni direttore editoriale e artistico della casa editrice Fatatrac. Oggi insegna illustrazione ad Urbino e svolge la libera professione come scrittrice, illustratrice e pittrice e inoltre come arte terapeuta in vari settori (oncologia, materno-infantile, scuola).

È autrice e illustratrice di numerose opere di letteratura per l'infanzia.

In questo progetto ha condotto il laboratorio sulle immagini e l'espressione di sé "Il viaggio della continuità: cosa lascio e cosa porto con me".

## GIANFRANCO STACCIOLI

Pedagoga e Segretario Generale della Federazione Nazionale CEMEA ha alle spalle una lunga carriera come insegnante di scuola primaria, docente e Professore a contratto presso l'Università degli Studi di Firenze. Ha collaborato (e tuttora collabora) con ricerche, riviste e progetti nazionali e internazionali, perseguendo in questo modo (oltre che con le sue numerosissime pubblicazioni) una grande opera di divulgazione e di formazione attorno ai metodi dell'educazione attiva.

In questo progetto è stato referente pedagogico per il gruppo-aula del Q.3.

# Riferimenti bibliografici

- Associazione La Fonte (a cura di), (2011), *Verso una qualità in continuità e una continuità in qualità*. Progetto di continuità 0-6 del Comune di Firenze.
- Bacchetti F., (a cura di) ,(2010), *Attraversare boschi narrativi*, Liguori Ed., Napoli.
- Balducci E. (2005), *L'uomo planetario*, Giunti, Firenze.
- Balducci E. (2006), *Pianeta Terra, casa comune*, Giunti, Firenze.
- Balducci E. (2007), *Educare alla mondialità*, Giunti, Firenze.
- Bateson G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*, trad.it. Adelphi, Milano, 1977.
- Boella L. (2006), *Sentire l'altro. Vivere e praticare l'empatia*, Raffaello Cortina, Milano.
- Boffo V. (2007), *Comunicare a scuola*, Apogeo, Milano.
- Boffo V. (2011), *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*, Apogeo, Milano.
- Booth T. , Aincow M. (2002), *Index per l'inclusione scolastica- Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, trad. it. Edizioni Erickson, Trento, 2008.
- Borin P. (2005), *La mano e la mente*, Carocci, Roma.
- Borin P. (2005), *A scuola con difficoltà*, Carocci, Roma.
- Brezinka W. (2003), *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*, trad. it. Vita e pensiero Edizioni, Milano, 2011.
- Brieghel-Muller G. (1972), *Eutonia e rilassamento*, trad. it. Longanesi, Milano.
- Brofenbrenner U. (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, trad it. Mulino, Bologna, 1986.
- Cambi F. (2002), *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Bari.
- Cambi F. (2006), *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET, Torino.
- Cambi F., Toschi L. (2006), *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, Apogeo, Milano.
- Cambi F. (2010), *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari.
- Canevaro A. (1976), *I bambini che si perdono nel bosco*, La Nuova Italia, Roma.
- Canevaro A., Chierigatti A. (1999), *La relazione di aiuto*, Carocci, Roma.
- Carson R. L. (1997), *The sense of wonder*, Harper And Row Publishers, 1965. Hardcover.
- Catarsi E. ( a cura di), (1991), *La continuità educativa fra l' asilo nido e la scuola materna*, La Nuova Italia, Scandicci.
- Catarsi E., Fortunati A. (2004), *Educare al Nido*, Carocci, Roma.
- Catarsi E. (2005), *La relazione di aiuto nella scuola e nei servizi socioeducativi*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia.
- Catarsi E. (2008), *Pedagogia della famiglia*, Carocci, Roma.
- Coelho P. (2001), *Il cammino di Santiago*, Bompiani, Milano.
- Collacchioni L. (2006), *Insegnare emozionando, emozionare insegnando. Il ruolo delle emozioni nella dimensione conoscitiva*, Edizioni del Cerro, Pisa.
- Contini M. (1987), *Comunicare tra opacità e trasparenza. Nodi comunicativi e riflessione pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano.
- Contini M. (1992), *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze.
- De Bartolomeis F. (1994), *L'arte contemporanea e noi. L'amore è figurativo o astratto?*, La nuova Italia, Firenze.

- Demetrio D., Giusti M., Iori V., Mapelli B., Piusi A.M., Ulivieri S. (2001), *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Guerini, Milano.
- Dewey J. (1934), *L'arte come esperienza*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze, 1951.
- Foucault M. (1984), *La cura di sé*, trad. it. Feltrinelli, Milano, 1985.
- Franceschini G. (2012), *Insegnanti consapevoli. Saperi e competenze per i docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria*, CLUEB, Bologna.
- Galardini A. L. (a cura di), (2003), *Crescere al nido*, Carocci, Roma.
- Gordon T. (1970), *Genitori efficaci*, trad. it. La Meridiana, Bari, 1994.
- Gordon T. (1974), *Insegnanti efficaci*, trad. it. Giunti Lisciani, Firenze, 1991.
- Hinde R. A. (1971), *La comunicazione non verbale*, trad. it. Laterza, Bari.
- Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'infanzia e della Scuola primaria* (2012).
- Laporta R. (1979), *L'autoeducazione della comunità*, La nuova Italia, Firenze.
- Libretti Baldeschi B. (1996), *Il pensiero e l'azione dei CEMEA*, Studio Stampa, Foggia.
- Linee guida per i Servizi educativi alla prima infanzia del Comune di Firenze* (2008), edizioni Junior, Azzano S. Paolo (BG).
- Linee guida per i Servizi educativi alla prima infanzia - Approfondimenti Documentazione* (2009), Comune di Firenze, junior, Azzano S. Paolo (BG).
- Macinai E. (2006), *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*, ETS, Pisa.
- Mariani A. (a cura di), (2004), *Corpo e modernità, Strategie di formazione*, Unicopli, Milano.
- Montessori M. (1952), *La mente del bambino*, trad. it. Garzanti, Milano, 1999.
- Morin E. (1983), *Il metodo*, Feltrinelli, Milano.
- Morin E. (1999), *La testa ben fatta*, trad. it. Raffaello Cortina, Milano, 2000.
- Morin E. (2000), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, trad. it. Cortina, Milano, 2001.
- Munari B. (1977), *Fantasia*, Laterza, Bari.
- Nesti R. (2012), *Frontiere attuali del gioco*, Edizioni Unicopli, Milano.
- Orientamenti educativi della Scuola dell'infanzia* (1991).
- Papini A. (2002), *Arte e intercultura*, in AA.VV., *Lineamenti di didattica interculturale*, Carocci, Roma.
- Papini A. (2005), *Parole e pennelli: la felicità del fare*, in "Il Folletto, La rivista dell'Istituto Svizzero Media e Ragazzi", n° 2.
- Pareyson L. (1954), *Estetica. Teoria della formatività*, trad. it. Bompiani, Milano, 1988.
- Putton A. (1999), *Empowerment e scuola*, Carocci, Roma.
- Ritscher P. (2011), *Slow school*, Giunti, Firenze.
- Sharmad N. (2012), *Ricerca educativa e servizi per l'infanzia*, Junior, Bergamo.
- Staccioli G. (a cura di), (2001), *Immagini fatte ad arte. Idee ed esperienze per educare alla comunicazione visiva*, Carocci, Roma.
- Staccioli G. (2002), *Il gioco e il giocare*, Carocci, Roma.
- Ulivieri S. (2007), (a cura di), *Educazione al femminile*, Guerini, Milano.
- Ulivieri S., Biemmi I. (a cura di), (2011), *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazioni identitarie*, Guerini, Milano.
- Virilio P. (1986), *L'orizzonte negativo- Saggio di dromoscopia*, Costa&Nolan, Genova.
- Vygotskij L. S. (1930), *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, trad. it. Editori Riuniti, Roma, 1973.
- Watzlawick P. (1967), *Pragmatica della comunicazione umana*, trad. it. Astrolabio, Roma, 1971.
- Zavalloni G. (2009), *La pedagogia della lumaca*, Emi, Bologna.

# Immagini e parole per bambini, bambine e adulti

## Baldi Brunella

- (2010), *Una scuola davvero bestiale*, Nuove Edizioni Romane, Roma.
- (2011), *C.C.P. Cicogne, cavoli e provette*, Prìncipi & Prìncipi, Arezzo.
- (2011), *Non c'è nave che possa come un libro*, Motta Junior, Firenze.
- (2011), *Come due gocce*, Acco Editore, Varese.
- (2011), *Di topi e leoni, di orsi e di galline*, Lapis Edizioni, Roma.
- (2012), *Agata e la volpe*, Motta Junior, Firenze.

## Fatus Sophie

- (2010), *Fiabe lungo un sorriso*, Edizioni EL, Trieste.
- (2010), *Prime fiabe e filastrocche*, Edizioni EL, Trieste.
- (2010), *Il natale dell'asinello*, Fatatrac, Firenze.
- (2011), *Buongiorno oggi*, Prìncipi & Prìncipi, Arezzo.
- (2011), *Oh Oh!*, Edizioni Emme, Milano.
- (2011), *Sopra o Sotto*, Edizioni Lapis, Roma.

## Fuad Aziz

- (2000), *Ogni bambino ha la sua stella*, Fatatrac, Firenze.
- (2000), *La primavera viene d'improvviso*, Ed. Fatatrac, Firenze.
- (2008), *Non tagliate quell'albero*, Lineadaria editore, Firenze.
- (2008), *Chiudi gli occhi*, Ed. Sinnos, Roma.
- (2009), *Il viaggio di un violoncello*, Città aperta, Torino.
- (2011), *Nero è bello*, Paolo Acco editore, Varese.

## Arianna Papini

- (1997), *C'era tante volte quante sono le notti...*, Fatatrac, Firenze.
- (2010), *Ad abbracciar nessuno*, Fatatrac, Firenze.
- (2011), *L'albero e la bambina*, Fatatrac, Casalecchio di Reno.
- (2011), *Chi vorresti essere?*, Kalandraka, Firenze.
- (2012), *La quaglia e il sasso*, Prìncipi & Prìncipi, Arezzo.
- (2013), *Quando il lupo assaggiò la bambina*, Lapis edizioni, Roma.

IL PRESENTE QUESTIONARIO VUOL ESSERE UNA VERIFICA DI QUANTO CONSIDERATO DURANTE IL CORSO; LE SUE RISPOSTE CI CONSENTIRANNO DI SVILUPPARE E MIGLIORARE IL SERVIZIO DI FORMAZIONE ED AGGIORNAMENTO.  
RINGRAZIANDOLA PER LA SUA COLLABORAZIONE LE PRECISIAMO CHE IL MODULO NON RICHIEDE FIRMA.

**Titolo del Corso:** \_\_\_\_\_

### DOCENZA

Esprima la sua valutazione su ciascuno dei sotto elencati aspetti, contrassegnando uno dei valori della scala (1= valore minimo; 5= valore massimo):

<b>Nominativo del docente:</b>	1	2	3	4	5
L'esposizione è stata chiara ed efficace					
I contenuti sono stati trattati in modo esauriente					
Le lezioni sono state condotte in modo coinvolgente e stimolante					
Il tempo a disposizione è stato utilizzato in modo proficuo e razionale					
Valutazione complessiva docente					

<b>Nominativo del docente:</b>	1	2	3	4	5
L'esposizione è stata chiara ed efficace					
I contenuti sono stati trattati in modo esauriente					
Le lezioni sono state condotte in modo coinvolgente e stimolante					
Il tempo a disposizione è stato utilizzato in modo proficuo e razionale					
Valutazione complessiva docente					

<b>Nominativo del docente:</b>	1	2	3	4	5
L'esposizione è stata chiara ed efficace					
I contenuti sono stati trattati in modo esauriente					
Le lezioni sono state condotte in modo coinvolgente e stimolante					
Il tempo a disposizione è stato utilizzato in modo proficuo e razionale					
Valutazione complessiva docente					

<b>Nominativo del docente:</b>	1	2	3	4	5
L'esposizione è stata chiara ed efficace					
I contenuti sono stati trattati in modo esauriente					
Le lezioni sono state condotte in modo coinvolgente e stimolante					
Il tempo a disposizione è stato utilizzato in modo proficuo e razionale					
Valutazione complessiva docente					

**Data Compilazione:** \_\_\_\_\_



IL PRESENTE QUESTIONARIO VUOL ESSERE UNA VERIFICA DEL CORSO / SEMINARIO; LE SUE RISPOSTE CI CONSENTIRANNO DI SVILUPPARE E MIGLIORARE IL SERVIZIO DI FORMAZIONE ED AGGIORNAMENTO.

RINGRAZIANDOLA PER LA SUA COLLABORAZIONE LE PRECISIAMO CHE IL MODULO NON RICHIEDE FIRMA.

**Titolo del Corso:** \_\_\_\_\_

### **PROGETTO FORMATIVO E STRUTTURA DEL CORSO**

Esprima la sua valutazione su ciascuno dei sotto elencati aspetti, contrassegnando uno dei valori della scala (1= valore minimo; 5= valore massimo):

	1	2	3	4	5
Gli obiettivi didattici del corso sono stati chiaramente esplicitati all'inizio					
Il programma didattico è stato tarato sulle caratteristiche dei partecipanti					
La composizione della classe ha stimolato il confronto di esperienze					
I vari argomenti sono stati impostati in modo equilibrato e coerente					
I docenti e gli (eventuali) tutor hanno operato in modo coordinato e integrato					
La durata del corso è stata adeguata rispetto ai contenuti e agli obiettivi					
L'orario giornaliero è stato adeguato rispetto alle esigenze					

### **DOCUMENTAZIONE, LOCALI, ATTREZZATURE E SUPPORTI ORGANIZZATIVI**

	1	2	3	4	5
Il materiale didattico (se consegnato) è risultato utile e ben elaborato					
I supporti organizzativi, i locali, le attrezzature, sono risultati adeguati					

### **VALUTAZIONE COMPLESSIVA DELL'INIZIATIVA**

	1	2	3	4	5
Il corso / seminario ha corrisposto alle aspettative					
Le competenze acquisite saranno utili sul lavoro					
<b>Giudizio globale sul corso</b>					

**Commenti, suggerimenti o richieste che ritiene di formulare:**

---



---



---



---

**Data Compilazione:** \_\_\_\_\_

