



PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO

Dipartimento della conoscenza  
Servizio infanzia e istruzione del primo grado  
Ufficio infanzia

**Atti della Giornata formativa  
per insegnanti  
della scuola dell'infanzia provinciale**

**Parliamo di noi**

**PalaLevico - 31 agosto 2017**



**Atti della Giornata formativa  
per insegnanti  
della scuola dell'infanzia provinciale**

# **Parliamo di noi**

**PalaLevico - 31 agosto 2017**

a cura di  
Ufficio Infanzia – Direttore Miriam Pintarelli

Editing e grafica Anna Tava

Relazioni

*Livia Ferrario – Dirigente Generale del Dipartimento della conoscenza*  
*Roberto Ceccato – Dirigente Servizio infanzia e istruzione del primo grado*  
*Miriam Pintarelli – Direttore Ufficio infanzia*  
*Patrizia Fellin – Coordinatrice pedagogica*  
*Marina Santi – Docente Universitario*  
*Francesco Caggio - Pedagogista*

*Camilla Da Vico e Giacomo Anderle - Attori*

© 2017 - Giunta Provincia autonoma di Trento  
Dipartimento della conoscenza  
Servizio infanzia e istruzione del primo grado  
Ufficio infanzia

Stampa Centro duplicazioni Provincia autonoma di Trento  
Ottobre 2017

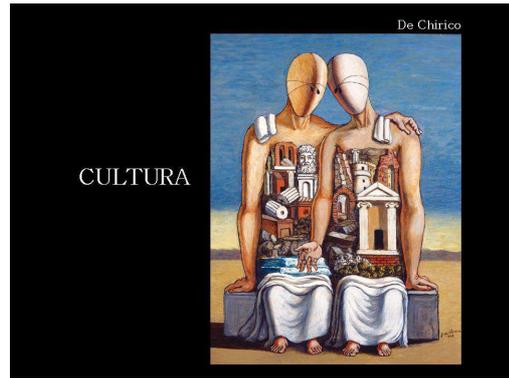
## Indice

<i>Apertura dei lavori</i> - Dirigente Roberto Ceccato	11
<i>Un saluto</i> - Dirigente Generale Livia Ferrario	12
<i>Celebrando il futuro: la comunità ricomincia dall'infanzia</i> Marina Santi	16
<i>La nostra storia fra normativa, impegno e passione</i> Miriam Pintarelli Patrizia Fellin	27 38
<i>Il nuovo che conosciamo e che pur ci sorprende.</i> <i>Indicazioni per una scuola nella post modernità</i> Roberto Caggio	44
<i>Era ieri e poi domani</i> Camilla Da Vico Giacomo Anderle	59



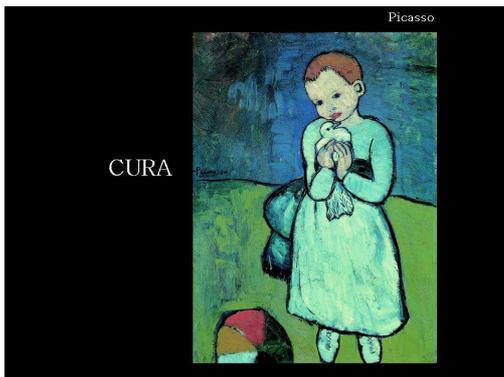
RELAZIONI

Chierici



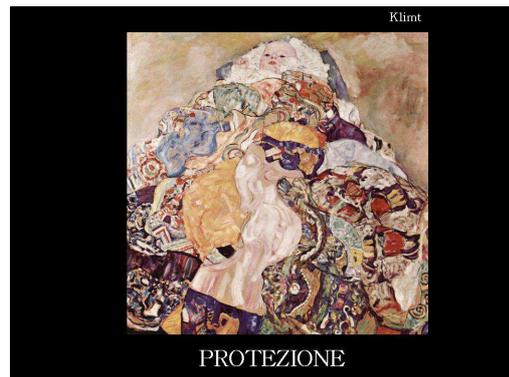
CULTURA

De Chirico



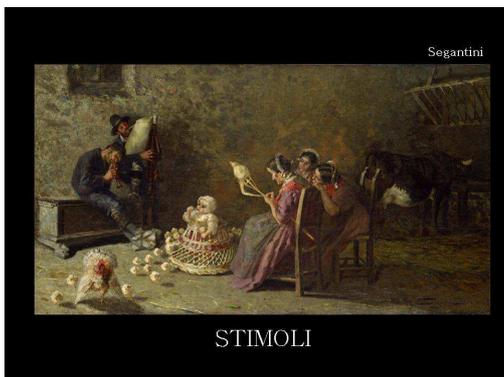
CURA

Picasso



PROTEZIONE

Klimt



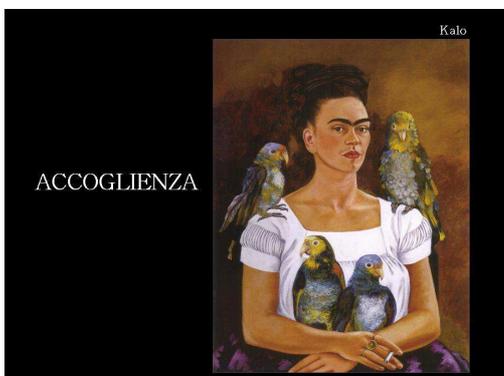
STIMOLI

Segantini



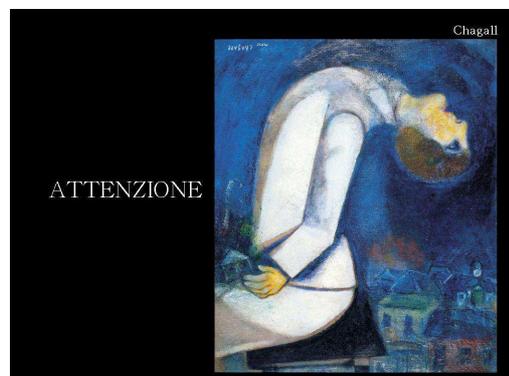
LINGUAGGI

Banksy



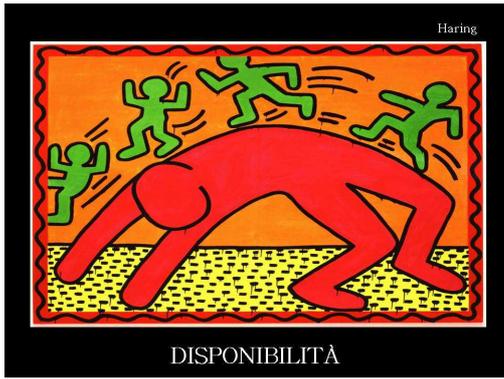
ACCOGLIENZA

Kahlo



ATTENZIONE

Chagall



DISPONIBILITÀ

Haring



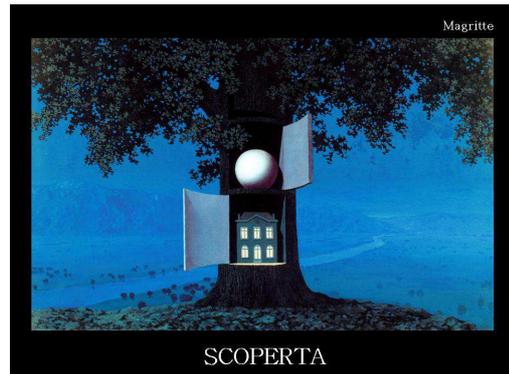
ACCORDI

Benaglia



CURIOSITÀ

Signori



SCOPERTA

Magritte



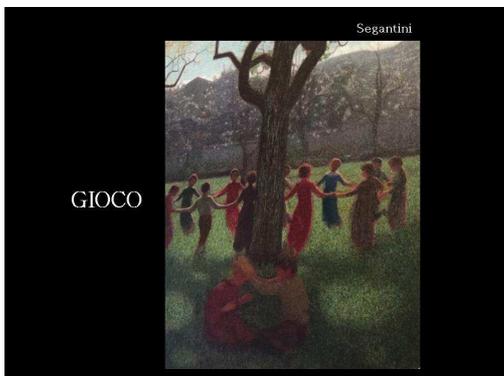
MOVIMENTO

Picasso



INCLUSIONE

Somnium



GIOCO

Segantini



EMOZIONI

Senna



Mondrian



Caravaggio



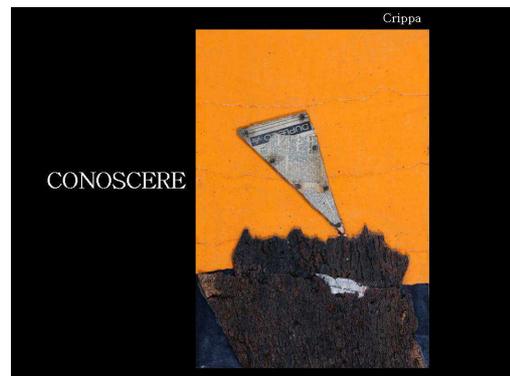
De Pero



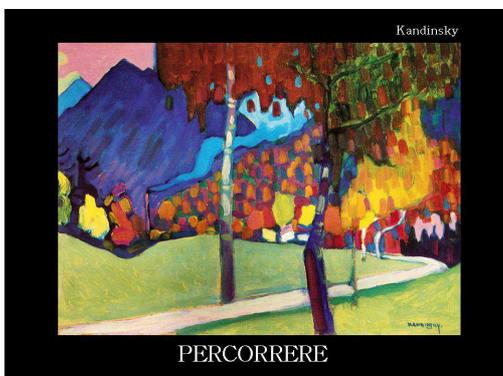
Borgonzoni



De Manincor



Crippa



Kandinsky

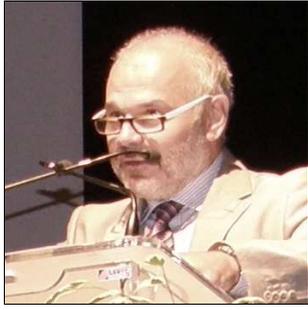


Sciuti



EDUCARE  
È  
LA NOSTRA ARTE





## **Apertura dei lavori**

di **Roberto Ceccato**

**Dirigente del Servizio infanzia  
e istruzione del primo grado**

### **Ritrovarsi per il nuovo anno scolastico**

Buongiorno e un cordiale benvenuto a tutte le insegnanti e gli insegnanti che oggi ritroviamo e che incontriamo. Siamo molto contenti di questo. Un saluto anche agli ospiti che ci accompagnano in questa giornata formativa, ai rappresentanti delle scuole equiparate, alle organizzazioni sindacali e anche ad altri operatori della scuola, che ci affiancano nel nostro lavoro.

Abbiamo voluto iniziare questa giornata, questo nostro momento di incontro, con alcune immagini di opere d'arte, ma anche di affermazioni che ci ricordavano il senso dell'educazione.

### **Educazione come un'arte**

Lo abbiamo fatto per condividere innanzitutto un'idea, quella che l'educazione può essere vista come una forma di arte. Abbiamo cercato di porre l'attenzione innanzitutto sulla dimensione artistica che ha l'educazione, quindi sul fatto che l'educazione è una questione anche di creatività, non solo di routine ma anche di immaginazione, di spazio alla libertà. È bello anche un po' sentirsi artisti, nel nostro ruolo di educatori.

Certamente sappiamo anche che l'arte è una forma importante di educazione. Attraverso questo inizio abbiamo voluto anche ricordare che la nostra scuola è un luogo di educazione, un luogo di apprendimento.

### **dentro una storia**

Il secondo pensiero, se il primo era all'arte, è quindi a questa storia di cui facciamo parte. Una storia, come avete visto anche nel nostro titolo, che ricorda i quarant'anni dalla Legge n. 13 del 1977. Una legge che troviamo ancora attuale, in molti suoi aspetti, per la sua idea di infanzia, per l'idea di società che esprime. Una legge che ha consentito, in questa Provincia, di costruire un sistema dell'infanzia che credo sia da molti riconosciuto e invidiato.

Lo abbiamo fatto investendo innanzitutto sulle persone e quindi anche il significato di questo momento di formazione indica la volontà di credere in chi in questo comparto lavora; ma anche

in tutte le altre dimensioni che accompagnano il nostro lavoro: la dimensione didattica, le dimensioni collaterali – pensate al grande investimento sull'alimentazione – gli aspetti, che abbiamo curato, legati all'edilizia, alla sicurezza, tutte componenti che hanno reso il nostro sistema invidiato.

### **lunga 40 anni e più**

Certo, quarant'anni, ma la storia sappiamo essere anche più lunga. È una storia che di anni ne ha ben di più, con l'attenzione che la comunità trentina ha sempre dato, da almeno 150 anni, a questo comparto e che nel 1977 ha segnato però una tappa che vogliamo ricordare, una tappa che ci ha consentito di precisare le finalità di questo sistema, di dare ordine a un sistema, di fare anche alcune scelte istituzionali forti che hanno segnato un sistema plurale nella partecipazione, non solo del pubblico ma anche del privato, all'educazione dei nostri bambini.

### **che afferma il diritto all'educazione**

È soprattutto una legge che ha voluto affermare un diritto: il diritto all'educazione, il diritto a che i nostri piccoli possano avere un luogo di socializzazione e di formazione. Una legge che quindi ha consentito anche di diffondere questo servizio in tutto il nostro territorio, segnando questa come una scelta forte per lo sviluppo del nostro territorio. Credo che lo sviluppo del Trentino debba molto anche al lavoro fatto da questa norma e nelle scuole dell'infanzia. Una legge, quindi, che esprime una scelta collettiva, ma anche una legge che deve trovare nelle persone una sua efficace applicazione. Una legge che deve tradurre alcuni ideali in azioni e alcune intenzioni in fatti.

### **una volontà interpretata dal sistema**

Questo capita perché nel quotidiano qualcuno sa interpretare questa norma e questo è il sistema che qui voi rappresentate, come insegnanti. Per questo credo vada a tutti un ringraziamento. Un sistema, quindi, che è cresciuto in termini diffusi, che oggi è riconosciuto. Una funzione della scuola dell'infanzia sempre più credibile, richiesta. Un riconoscimento del ruolo educativo che chi fa questo lavoro svolge e, quindi, il riconoscimento che abbiamo tutti un compito, un ruolo importante. Una storia, certamente, ma anche un compito e un ruolo per l'oggi.

### **che guarda al futuro**

C'è però anche un cammino da compiere, un futuro da intraprendere, con un traguardo, quello che ci diciamo sempre: costruire una scuola moderna e di qualità, che sia al servizio delle famiglie e che abbia a cuore la crescita dei nostri bambini.

Un cammino però con tante sfide. Non sta a me qui riprenderle oggi, ma forse vale la pena accennarle. Sfide che in questo campo sono sempre e soprattutto di tipo educativo e cognitivo ma anche, lo sappiamo, di tipo organizzativo. Di tipo educativo, perché la società cambia, le famiglie che ci affidano i bambini

cambiano; l'inclusione resta sempre una sfida continua per tutte le problematiche che la società ci pone. La stessa figura dell'insegnante richiede un'attenzione diversa, probabilmente, rispetto a quarant'anni fa.

Il tema della socializzazione ha caratterizzato l'impostazione della scuola dell'infanzia, ma certamente il tema dell'apprendimento è un'altra questione che oggi è una sfida importante.

### **e affronta le nuove sfide**

Le slide che abbiamo visto parlavano di linguaggi, noi abbiamo posto molta attenzione alle lingue, ma certamente la scuola deve porre attenzione ai tanti linguaggi che oggi segnano la vita quotidiana del nostro compito.

Sfide organizzative: perché il modello di scuola dell'infanzia che abbiamo in mente deve relazionarsi, lo sappiamo, con i bambini più piccoli, con il mondo del nido, e sappiamo anche che lo Stato, in questo senso, con le sue norme, ha disegnato un modello 0-6 unitario.

Sfide che riguardano il collegamento, che è assolutamente importante, con il mondo della scuola.

Sfide poi che hanno a che fare con un'altra situazione di emergenza, che stiamo affrontando in questi anni, quella del calo demografico. Un problema certamente più ampio nella società, ma che ha implicazioni anche significative sul nostro lavoro.

### **con responsabilità**

Perché siamo qui oggi dunque?

Siamo qui oggi per ripartire, consapevoli di essere parte di una storia, di avere un ruolo e delle responsabilità, un compito che ci viene riconosciuto, ma che credo tutti vogliamo anche assumerci, per essere disponibili ad essere protagonisti nelle sfide che il sistema ci pone.

Con alcuni strumenti, certamente quello della formazione è uno strumento fondamentale su cui non solo noi abbiamo sempre investito, consapevoli dell'importanza che hanno questi momenti, in tutta l'attività che durante l'anno viene svolta, ma soprattutto nel concepirci insieme, in un'ottica positiva, nella costruzione di una scuola e di una società che siano migliori.

### **in un mestiere difficile ed entusiasmante**

Il vostro, il nostro, è un mestiere difficile, ma è anche un mestiere entusiasmante. È un mestiere che ha una grande fortuna: quella di incontrare la realtà. La incontra nella dimensione più bella, una vita che cresce, una vita quindi che vogliamo accompagnare con cura, con attenzione e con amore.

Questo è il mio augurio, che l'anno che si apre sia un momento di crescita, di attenzione e di consapevolezza di questo ruolo.

Concludo augurando a tutti un buon anno scolastico e lasciando la parola, per un saluto, alla dottoressa Ferrario, nostra Dirigente generale, che, benché un po' acciaccata, non ha voluto mancare a questo momento. Grazie.



## **Un saluto**

di **Livia Ferrario**

**Dirigente Generale  
del Dipartimento della conoscenza**

### **Un appuntamento importante**

Buongiorno a tutti. Acciaccata sì, ma chi mi conosce sa che ce ne vuole prima di mettermi seduta.

Non potevo mancare, ci tenevo troppo, perché con questa esperienza del Dipartimento della conoscenza si entra anche di più nelle questioni, in questo mondo, lo si apprezza molto di più e si riesce anche a sentirsene più parte. Per me era davvero un appuntamento molto importante essere qui con voi oggi, all'inizio del nuovo anno scolastico.

È un tempo che non finisce mai, perché in realtà durante l'estate noi lavoriamo per le assunzioni, lavoriamo per l'organizzazione, poi c'è l'anno e "ogni giorno - come si dice - ha la sua pena", ogni giorno però porta con sé molta soddisfazione e soprattutto, visto che parliamo dei piccolini, anche alla mia età non si finisce mai di imparare, di conoscere. Credo che questo sia il regalo più grande che ognuno di noi si porta a casa. È con questo senso di gratitudine che oggi tenevo ad essere qui.

### **un saluto dal Presidente Rossi**

Innanzitutto voglio portarvi il saluto del Presidente Rossi, nonché Assessore all'istruzione – che nei suoi impegni istituzionali non sempre riesce a combinare tutti gli appuntamenti e le cose che vorrebbe fare – che mi ha chiesto di trasmettervi il suo augurio e il suo saluto.

Ve lo leggo: "Quella di oggi è una giornata importante, perché la vostra presenza numerosa sottolinea l'importanza di un sistema, quello della scuola dell'infanzia, che trae linfa non solo dalla vostra competenza ma anche dalle energie che quotidianamente investite nel vostro prezioso lavoro di educatori. Grazie per il vostro impegno e per i contributi che attivamente fornite per migliorare sempre più un contesto-sistema che ha tenuto nel tempo nonostante i suoi quarant'anni di età. Mi riferisco naturalmente al 40° anniversario della legge n. 13.

Domani inizia il nuovo anno scolastico della scuola dell'infanzia. Colgo pertanto l'occasione per augurare a tutti voi insegnanti, ai bambini, alle bambine, al personale della scuola dell'infanzia e alle famiglie, un anno scolastico ricco di soddisfazione e di traguardi. Simbolicamente inaugurerà, come d'abitudine, tre scuole dell'infanzia del Trentino, più precisamente lunedì 4 settembre sarò dapprima alla scuola d'infanzia Tambosi di Trento, a seguire a San Michele all'Adige e infine a Malé". Questo era l'augurio del nostro Presidente.

### **questi 40 anni**

Permettetemi ancora di aggiungere alcune cose.

Quarant'anni nell'esperienza penso di ognuna – mi rivolgo soprattutto alla parte femminile, che è quella preponderante – non sono un traguardo da celebrare, non sono un rito, anzi, sono un momento molto importante, un momento in cui ognuno di noi pensa di aver messo nella sua cassetta le sue conoscenze e anche un certo grado di consapevolezza, e guarda ad un periodo che è ancora molto ricco, ancora molto lungo, con un entusiasmo, una capacità e una ricchezza, che forse nella giovane età – quando c'era più entusiasmo e meno consapevolezza – non le erano conosciuti.

Io vedo questi quarant'anni come un momento importante in cui possiamo partire molto carichi, verso un ulteriore periodo.

### **di una legge e di un sistema**

Celebrare e parlare di una legge credo sia fuorviante. Come sapete le leggi vengono continuamente modificate, si adattano alle esigenze. L'importante, invece, è capire il sistema a cui noi apparteniamo. Il sistema a cui noi apparteniamo è estremamente dinamico, un sistema molto vivo, fatto di molte relazioni, di molte telematiche.

Non da ultimo, vi ricordo che anche quest'anno al "Festival dell'economia" un'attenzione particolare è stata dedicata proprio ai primissimi anni, ai percorsi che i nostri bambini fanno dagli 0 ai 4, 5 e 6 anni, perché ormai è consapevolezza che è in quel periodo, in quell'epoca, che noi consegniamo loro la maggior parte degli strumenti, la maggior parte delle sensazioni, la maggior parte delle consapevolezze.

### **di forte lavoro**

Questo è un lavoro che ci richiama a una fortissima responsabilità. Nel Dipartimento noi vediamo tutto il percorso dei nostri ragazzi, da quando entrano al nido a quando terminano i loro studi all'università, e anche successivamente, quindi siamo preoccupati di offrire loro gli strumenti migliori, gli orientamenti, di assecondare i loro talenti e cercare di portarli magari a diventare degli artisti, come abbiamo visto nelle bellissime slide iniziali, oppure dei matematici, o ancora dei bravissimi meccanici, eccetera. È un percorso lungo, però.

### **di risultati**

Questo percorso sta dando dei risultati ottimi, perché vi ricordo che nelle valutazioni Invalsi, nelle valutazioni OCSE-Pisa – ma noi non guardiamo mai solo una valutazione, ne guardiamo almeno tre o quattro – il sistema-Trentino è comunque un sistema di altissima qualità e di importante eccellenza. Lo è perché noi abbiamo un avamposto, che è la nostra scuola dell'infanzia, che consente di avere delle basi solide, ricche, che poi portano appunto allo sviluppo di questo sistema. Per questo, di nuovo grazie e siate orgogliosi di quello che state facendo per lo sviluppo del nostro territorio e dei nostri ragazzi.

### **nell'ottica della sostenibilità**

Vorrei terminare con due considerazioni. La prima è che comunque noi dobbiamo lavorare molto e devo dire che ci sono ruoli diversi. Voi siete in prima linea sul campo, siete in prima linea con i bambini, siete in prima linea con le famiglie, che hanno delle domande sempre più complesse complicate e che hanno anche qualche elemento di fragilità che richiede una grande capacità. Noi, al Dipartimento abbiamo il compito, invece, di governare la programmazione ma, credetemi, cerchiamo sempre di farlo coniugando quello che era il senso e il messaggio della nostra Legge n. 13: la sostenibilità della situazione che stiamo vivendo con l'aspirazione ad essere sempre migliori e sempre più vicini allo sviluppo dei bambini.

### **per tutta la comunità**

Mi permetto di prendere questo piccolo spazio per ringraziare tutte quelle persone speciali che io ho incontrato nel Dipartimento, a partire da Roberto Ceccato, Miriam Pintarelli, le coordinatrici, Mirella Spagnoli che si occupa dei conti. Davvero grazie, perché anche grazie a loro ho potuto fare questo percorso e questo lavoro. Infine, un ringraziamento, un senso di gratitudine che io sempre provo quando mi incontro con il mondo della scuola dell'infanzia, perché questo periodo per i nostri bambini è importantissimo, è il periodo in cui acquisiscono nuove competenze educative, sicuramente, nuove conoscenze, ma dove imparano anche i primi rudimenti di socialità, dell'essere una collettività. Per noi mamme – se ripenso al momento in cui ho affidato i miei figli alla scuola materna – è un momento di grande assicurazione sulla nostra funzione, ma anche di grande aiuto nel momento in cui stiamo anche affrontando il problema del lavoro e quindi la possibilità di conciliare l'aspirazione ad avere un lavoro, una carriera, un'indipendenza, con quella di poter tirare su dei figli e di farlo bene. Grazie ancora e buon lavoro.

## Commento

di **Miriam Pintarelli**

Grazie al dottor Ceccato e alla dottoressa Ferrario, che con i loro messaggi ci hanno già introdotti nel cuore di questa giornata, che ha il senso non tanto di celebrare una ricorrenza particolare, ma di fare un po' il punto su dove siamo e su qual è la nostra storia e dove questa ci ha portati.

L'incontro di oggi cerca di mettere assieme la storia, l'attualità, l'oggi e le prospettive. La storia è l'anello di congiunzione di tutto questo, perché noi oggi siamo quello che abbiamo costruito lungo la storia. La storia però cambia, cambiano i valori, cambiano i significati.

Il primo intervento l'abbiamo affidato alla professoressa Marina Santi dell'Università di Padova, una figura che voi conoscete perché ci ha accompagnato anche negli anni precedenti in questi appuntamenti iniziali, ma ci ha accompagnato anche in molte esperienze di formazione. A lei abbiamo chiesto di partire con questo aggancio a un punto centrale della legge, che sono le finalità. Le finalità che la scuola dell'infanzia ha in capo, che assume. Finalità che conosciamo tutte e tutti. Parole quindi da rileggere, dopo quarant'anni, in un contesto che è completamente cambiato, che è diverso.

Probabilmente nella sostanza il principio resta uguale, ma il significato che poi attribuiamo è diverso, perché è fortemente legato alla dimensione del tempo e a come le parole poi si sedimentano della cultura e danno anche provocazioni.



## Celebrando il futuro: la comunità ricomincia dall'infanzia

di **Marina Santi**

### **Dialogare**

Platone diceva che il filosofare è dialogare con gli amici, in modo molto semplice. Dialogare però era un'attività molto impegnativa, perché *dialogos* deriva da "discorso che passa attraverso", *dia* significa attraverso. Attraverso le persone, attraverso le cose, passare attraverso vuol dire anche dividere, quindi dialogare, che noi immaginiamo essere un'attività che congiunge, in realtà ha una radice dialettica, cioè serve a dividere. Dividere che cosa? Dividere le prospettive e quindi creare delle alternative, creare dei punti di vista diversi sulle cose. Dialogare quindi, paradossalmente, è unire e dividere contemporaneamente. Non è conversare.

Conversare significa *cum versus*, andare verso un altro con il discorso, quindi in qualche modo accogliere ciò che mi assomiglia e valorizzarlo, per unirmi. Si fa questo nei tavoli a cui si cena, a differenza da un tavolo in cui si dialoga, tra amici, dove amico è un valore importante nella cultura greca, ha a che fare proprio con la comunione di valori, con la fiducia, con il credere che la prospettiva dell'altro illuminerà la mia.

### **è filosofeggiare**

Dialogare con gli amici, di fatto, è filosofare, perché è cercare, insieme, una *sofia*, un sapere, che non è la conoscenza. Filosofare dunque è cercare, con amore, filo, con attrazione; perché non è l'amore, *eros*, il filo, è essere attratti, essere dedicati a qualcosa, alla *sofia*, che non è la conoscenza, è un insieme di saperi, di nature diverse, che hanno a che fare con l'esperienza, hanno a che fare con i valori, hanno a che fare con le relazioni umane, con gli affetti.

Mi conoscete, e molti di voi hanno incontrato questa passione per la filosofia con i bambini, che abbiamo anche condiviso in diversi spazi educativi di questa Provincia. Non è una semplice proposta didattica, non è una semplice pratica o metodologia alternativa, è un modo diverso di intendere l'amore per il sapere e affidare alla scuola questo compito, quello di dialogare con amici, rendere i bambini amici e rendere la scuola un contesto

di dialogo. Questo va cercato. Va cercato nelle norme, perché è molto difficile che una norma dichiari questo nella sua finalità, ma evidentemente noi possiamo, in altre parole, imprimere questi significati, cioè scavare sotto le parole di una legge per trovarci dentro quella che può diventare una nostra aspirazione. Anche nella legge l'articolo 3. parla di obiettivi e finalità, poi ci mancano le aspirazioni.

### **obiettivi e finalità**

Potremmo già creare una sorta di scala ascensionale: ci sono gli obiettivi, che sono qualcosa a cui possiamo mirare, e questo vuol dire che sono abbastanza chiari, circoscritti, dal punto di vista della prospettiva temporale sono a breve o medio termine. Generalmente sono organizzati in un modo talmente algoritmico che li posso scomporre in micro-passi per raggiungerli. Gli obiettivi effettivamente sono adatti alle programmazioni.

Con le finalità siamo già più in difficoltà, perché una finalità è macro, una finalità è evidentemente più vaga, dal punto di vista della sua scomposizione algoritmica. È difficile scomporre la finalità di "avere un Paese civile", è difficile scomporre la finalità dell'inclusione. Come la scomponiamo, dal punto di vista degli obiettivi di breve, medio e lungo termine? Ecco perché, in effetti, abbiamo sempre bisogno di scomodare queste parole, perché non possiamo ridurre la finalità ad un obiettivo a lungo termine. Di fatto c'è qualcosa, nella finalità, che sfugge all'obiettivo e quel qualcosa che sfugge all'obiettivo è una meta, è qualcosa che ci chiama e che catturiamo, ad un certo punto. Sentiamo che ci stiamo avvicinando, ma non è riconducibile alla somma degli obiettivi.

### **progettualità**

È una delle grandi scoperte del '900, la Gestalt, questa idea che "il tutto non è la somma delle parti", ma anche la sua visione del gruppo, della società, come qualcosa che è più della somma delle parti. Vi erano arrivati però anche grandi pensatori e pensatrici, oltre a donne e uomini della vita quotidiana, a capire che confondere la parte con il tutto, oltre che essere un riduzionismo, è anche un rischio.

La finalità ha quell'eccedenza che ci porta a capire che non basta organizzare, non basta programmare, occorre qualcosa di più, che io chiamerei progettare. Occorre gettarsi in avanti. "Pro-getto" vuol dire questo: gettarsi verso qualcosa. Quando uno fa qualcosa "di getto", ci deve credere. Ci deve credere e quindi la finalità chiama in causa non solo un razionalismo nell'organizzare i passaggi, una buona dose di capacità di misurazione del tempo delle risorse necessarie per realizzarli, ma chiede qualcos'altro, che è l'impegno.

L'impegno non si misura in termini di risorse economiche né di attribuzione di personale. È evidente che, per realizzare un obiettivo, io posso dotare una scuola di tutte le risorse umane e materiali e non ottenere alcuna finalità. Posso raggiungere gli obiettivi, ma le finalità sono altre.

## **impegno**

Possiamo crogiolarci, a volte – uso questo termine in senso positivo, cioè il trovare quella gratificazione necessaria nelle prove Invalsi e nell'OCSE-Pisa – ma dobbiamo andare a capire che cosa misurano le prove Invalsi e le OCSE-Pisa. Misurano l'impegno? Io su questo vi lascio un punto di domanda. Evidentemente l'impegno verso una finalità è qualcosa che sfugge anche a questo tipo di valutazione e quindi ad un certo punto che cosa può scapparci dalle mani, in una comunità? Il fatto che riduciamo la scuola ad un luogo in cui si raggiungono degli obiettivi. Uno dei primi grandi elementi di attualità che si trovano in questa legge è, perlomeno, mettere nell'articolo 3 non solo "obiettivi della legge" ma anche "finalità".

## **aspirazioni**

Ci sono poi le "aspirazioni" e le aspirazioni sono oltre le finalità. Perché le aspirazioni non hanno un'ottica lineare, non si prospettano in un'ottica di fine, cioè una volta che arrivo lì potrei dirmi soddisfatto. La parola "finalità" contiene "fine". L'aspirazione è più vicina alla parola greca *telos*, che non è il fine, sebbene teleologico per noi voglia dire finalizzato. Non è "finalizzato", è carico di un'aspirazione che è ascendente, "aspirare". Questa aspirazione non vede la fine, ma cerca il nutrimento, quindi in qualche modo è continuamente dinamica, e allora bello sarebbe, come prospettiva di una norma, riuscire ad inserire oltre alla parola finalità, anche "aspirazione", ma purtroppo cadrebbe in un paradosso terribile. Le aspirazioni non ci sono nelle norme, perché è la parola norma che ci costringe a tagliare le ali alle aspirazioni, perché norma deriva da "normale", "normalizzare". Come fai a normalizzare delle aspirazioni? È impossibile. L'aspirazione è in continuo movimento, l'aspirazione è plastica, è distribuita ed è polimorfa, colorata.

## **vitalità colorata**

Potremmo capire anche la quantità di vitalità di una comunità guardando l'effetto cromatico che si ha su una massa di persone. Da qui l'effetto cromatico è molto monotono, nel senso che tendenzialmente non abbiamo i gialli. Io non mi sono mai vestita di giallo, questo è il primo completo giallo della mia esistenza e quando l'ho portato a casa i miei figli hanno cominciato a preoccuparsi. La prima domanda è stata se fosse mio! Il giallo si porta bene, quest'anno, e proverò anche a dire perché. Ad esempio, noi non attribuiamo ai colori di un ambiente, ai colori di uno spazio, qualcosa che ha a che fare con gli obiettivi e le finalità di un anno a scuola, mentre sappiamo che i bambini nascono immersi in questa assoluta disponibilità ad una vita cromatica. Effettivamente i colori li usiamo. La scuola dell'infanzia è il luogo più bello, perché è lì dove si trovano tutti i colori, che poi pian piano, in tutti i gradi successivi, vengono eliminati, per ridursi alla penna blu e alla penna rossa, che tiene solo il docente. Sono colori ben precisi, il rosso è il colore della forza, dell'amore ma anche della rabbia; il blu è il colore

del pensiero, della razionalità, della freddezza. Il verde è il colore della quiete - di cui il Trentino è pieno - il giallo è il colore dell'arte, il colore dell'emozione, il colore della passione; infatti è l'evidenziatore.

### **dimensione polimorfa**

Anche coltivare una dimensione polimorfa, una dimensione multicromatica, nella scuola, significa non appiattare le finalità e gli obiettivi a qualcosa che possiamo tragicamente prevedere, in tutti i dettagli. Una scuola che è in grado di prevedere i suoi esiti finali, una scuola che è in grado di anticipare in modo dettagliato i risultati che si attende, è una scuola prestante, ma non direi performante. Mi interessa distinguere queste due parole, perché la "performance" è propria dell'arte, dell'artista, non ha niente a che fare con la "prestazione di un esperto". Sono due parole diverse. Molto spesso noi le confondiamo, nel contesto educativo. Una performance è irripetibile, una performance ha una componente *improvvisativa* molto forte. E la componente *improvvisativa* non è disattenzione alla preparazione, ma, anzi, è la massima disponibilità a dare il meglio delle proprie expertise, avendo cura dell'istante, avendo cura di dove le si tira fuori, con chi e in che momento, quindi non preparandosi prima tutto quello che si dirà. È rispetto per il presente.

### **autenticità del presente**

È vero, la scuola è storia, la storia è passato, presente e futuro, ma molto spesso finiamo per ignorare questo presente, il presente che chiede l'autenticità, il presente che chiede di riconoscere l'assoluta irripetibilità di quel momento del bambino, a cui invece chiediamo di rispondere a qualcosa che si è già dato precedentemente nel passato, cioè noi abbiamo già programmato cosa dovrà fare, facendogli rispondere a qualcosa che verrà dopo, quindi posticipando le sue esigenze: "Lo facciamo dopo", "ci sarà tempo", "lo farai".

Evidentemente le aspirazioni chiedono di essere nutrite nel presente, non si può nutrire l'aspirazione domani. Non si può procrastinare il supporto ad un'aspirazione alla fine della secondaria. L'aspirazione va nutrita nell'istante, in ogni istante dell'esistenza dobbiamo catturare quell'elemento che non è algoritmico, non è riconducibile all'impegno, ma è l'elemento passionale, è l'elemento caldo dell'educazione.

### **scuola "tempo libero"**

Questi sono degli elementi che sicuramente varrebbe la pena rimettere al centro di una scuola che ha perso proprio l'etimologia della sua parola. Scuola è *scholé*, che significa letteralmente "tempo libero". Stupisce un po' una norma che vede a un certo punto la scuola dell'infanzia come la preparazione alla scuola dell'obbligo. Era l'unica libera!

Forse era l'unica che poteva insegnare agli altri gradi cos'è la scuola, invece potremmo appiattirla.

Vorrei che questo applauso ve lo teneste dentro come quell'atto di aspirazione, che è un atto profondamente culturale. Passa non nelle recriminazioni che facciamo di fronte ai nostri genitori, che si aspettano da noi tanto, troppo, ma nel restituire a loro che il bambino entra a vivere in un luogo privilegiato, che è il luogo del tempo liberato. Qui il bambino vivrà un tempo speciale, che non è il tempo delle necessità della sopravvivenza. Per questo lo chiamavano così.

Era tempo liberato da che cosa? Dalle necessità della sopravvivenza, che ti conducono a lavorare, a cacciare, a fare tutto da cui invece a scuola sei esonerato. Da questo punto di vista è "andare a scuola".

### **andare a scuola**

E guardate che in tantissime lingue del mondo dove c'è la scuola il verbo che indica questo passaggio è un verbo di movimento. In tutte le lingue si dice che si "va a scuola". Perché si dice "si va" e non si dice "sei uno scolaro"? Perché nel descrivere una propria situazione esistenziale uno dice "vado a scuola", "vado all'università"? Anzi, via via cambia e si dice "sono uno studente universitario". Perché l'andare è un movimento fondamentale, è uscire da un tempo, che è il tempo della famiglia, un tempo pieno di mille altri vincoli e di altre regole, per andare, e andarci con le proprie gambe.

Da questo punto di vista "Pinocchio" è una storia che durerà nel tempo, perché rappresenta emblematicamente questo andare. Anche se Geppetto ti ha messo tutto in mano, sono le tue gambe che ti ci devono portare e nel tragitto troverai tutto, troverai il luna park, troverai i ladri... e questo tutto sarà la tua tentazione, di usare il tempo in un modo diverso da quello dello *scholé*. Evidentemente la scuola dove doveva andare Pinocchio non viene descritta nel racconto, resta là, non sappiamo qual è la scuola a cui non voleva andare Pinocchio. Probabilmente non era la scuola-*scholé* di cui oggi vogliamo immaginare una possibilità, cioè la scuola del tempo liberato.

### **aprire dialoghi**

Parliamo della scuola del dialogo, perché solo il dialogo consente la libertà. Questa è stata la battaglia di tutti coloro che hanno voluto paesi "democratici", che in qualche modo vorrebbero essere il corrispettivo istituzionale e politico dei Paesi dialogici, cioè Paesi in cui si può dialogare. Paesi in cui si può discutere, avendo prospettive diverse, senza dover raggiungere un compromesso centrale, ma arrivando anche ad una terza via, a posizioni non ancora previste, a scelte diverse.

Chi dialoga non sa ancora dove lo porterà il dialogo, che è aperto e, da questo punto di vista, è fondamentale l'amicizia, perché io devo essere disposto a cambiare, attraverso il dialogo, a non essere più quello di prima.

I bambini escono dalla scuola dialoganti, cambiando se stessi, cambiando la comunità in cui sono, cambiando gli insegnanti e cambiando, poi, le famiglie, cambiando la società stessa. La *scholé* da luogo libero, staccato in qualche modo dal resto dei tempi normati, che sono il *kronos*.

### **il tempo *aion***

Il tempo della scuola è l'*aion*, in greco, che è un tempo sospeso, il tempo dell'infanzia. L'infanzia ha questo tempo, un tempo che non è il *kronos*. Il *kronos* è misurabile e in qualche modo è organizzabile in ore e giorni, il tempo dell'orologio. È il tempo che dura uguale per tutti.

L'*aion* è il tempo della vita, che non dura uguale per tutti e che, soprattutto, non dura nella memoria allo stesso modo. Posso vedere la mia infanzia come un attimo o posso vederla, invece, dilatata in momenti infiniti di pena, di pianto, di cose che l'hanno attraversata. L'*aion* è dunque il tempo proprio dell'infanzia e, nello stesso tempo, è anche uno spazio.

Nell'*aion* non c'è solo la dimensione temporale, quella che si stacca poi dallo spazio. Nella fisica, spazio e tempo sono divisi, sono due aspetti diversi, lo spazio si misura, come il tempo.

Nell'*aion* c'è una conflagrazione tra spazio e tempo, cioè è proprio il tempo dell'esistenza, dove tu sei conta, per come passa il tempo. Con chi sei conta, per come passa il tempo, e per come lo ricorderai. Se la scuola è il tempo dell'*aion*, com'è lo spazio di quella scuola, come sono le relazioni di quella scuola conterà enormemente, perché quel tempo sia un tempo che conta nella vita di quel bambino, sia che ci passi un giorno, sia che ce ne passi tre o quattro.

### **il tempo *kronos***

A un certo punto la norma dice che per i bambini handicappati – perché così si chiamavano – è possibile lasciarli ancora un anno, come se si potesse quantificare con un *kronos*. Per norma, quant'è il tempo che serve per stare o rimanere per godere della libertà espressiva che può servire a un bambino che vive un tempo che non corrisponde a quello degli altri? Perché un bambino handicappato è un bambino che non rispetta i tempi della norma, quindi è un bambino che è cronologicamente fuori tempo e che è spazialmente fuori luogo. Un bambino con disabilità e handicappato è fuori tempo, non si sviluppa nel tempo giusto, con le tappe normate. È sempre fuori luogo, si muove quando gli altri devono stare fermi. Non ha un rapporto corretto con lo spazio. Quale spazio?

Lo spazio che si misura e si organizza, lo spazio dedicato.

È una sfida molto precisa e nei momenti di crisi occorre sempre tirarsi su le maniche. Non fare qualcosa di innovativo - questo delirio dell'innovazione a cui pian piano stiamo piegandoci - non è importante essere innovativi, è importante essere inventivi. L'invenzione è quella di cui ha bisogno una cultura in crisi, perché deve lasciar venire fuori qualcosa d'altro.

## **invenzione e innovazione**

Sia l'invenzione che l'innovazione sembrano essere entrambe frutto della creatività, ma sono due modi diversi di intendere la creatività. Il massimo della creatività che ci consentono oggi nei programmi è quella che porta all'innovazione. Non ci basta, perché non è quella del tempo dell'*aion*, è sempre quella del tempo del *kronos*, perché l'innovazione, per essere tale, deve misurarsi con i prodotti precedenti, deve comparare e deve dire: "Questo è nuovo rispetto a quello che c'è", altrimenti non è innovazione. È un procedere algoritmico, l'innovazione, "è o non è innovazione", non puoi inventarti se sei innovativo.

Io faccio i progetti e li vinco se sono veramente innovativi e devo dimostrare che prima di me non c'è nessuno, con un'ottica delirante di primeggiare con l'invenzione. In realtà l'invenzione è un valore intrinseco, che non dipende da chi c'è prima e da chi c'è dopo. Inventare serve nella tua vita, tutti i giorni ti devi reinventare, ti devi reinventare in senso relativo, non in senso assoluto, per essere migliore di un altro.

## **la creatività quotidiana**

L'esistenza è continua invenzione. Nel rifare i tuoi ennesimi spaghetti aglio e olio – che è l'ultima cosa che ti è rimasta in frigo - questa volta ci grattugio anche il pan biscotto dell'anno scorso. Lì c'è l'improvvisazione e l'invenzione, che non si misura sul fatto che qualcun altro nel condominio fa gli spaghetti così. Non m'interessa; è originario e lo invento.

Attenzione alla seconda parola: *originario*, che non è *originale*. L'innovazione deve essere originale e noi tendiamo a premiare l'originalità, che è un criterio che solitamente viene collegato alla creatività. La persona creativa è originale, e quindi innovazione e originalità connesse alla creatività. E quindi l'innovazione è originalità connessa alla creatività.

Il massimo che entra nella nostra scuola, le poche volte in cui si cita la creatività, è questo. Ma siamo sempre nel *kronos*, perché l'originale evidentemente è qualche cosa che deve paragonarsi con qualcun altro. È sempre comparativa e quindi ha sempre la stessa radice: "com-petenze", "com-parativo", "com-petitivo". Non è un caso che vogliano la scuola delle competenze, che deriva dall'OCSE, che è l'Organizzazione per la Cooperazione e Sviluppo Economico, non Educativo.

## **diventare "consegnanti"**

Torniamo all'*originario*: cosa vuol dire *originario*? Che nasce da te, che è autentico, e chi è più originario di un bambino?

Io sono d'accordo con l'idea che noi consegniamo qualcosa ai bambini, consegniamo una cultura. Da questo punto di vista io auspicherei di smettere di essere insegnanti, ma diventare "con-segnanti", perché l'insegnare ha sempre quell'arroganza di entrare dentro qualcuno e mettergli qualcosa che lo segni per sempre, mentre il consegnare almeno riconosce che puoi mettere qualcosa di prezioso nelle mani di un altro e questo qualcosa di prezioso, questo dono, si chiama cultura, e ti do il

meglio di me, te lo consegno nelle tue mani, bambino. Le tue mani sono sicure, altrimenti non te lo consegnerei. Questo è importante. Diventate "consegnanti", perché allora scegliete che cosa c'è di meglio da dare a quel bambino che ti chiede. Guarda cosa può sostenere nella sua manina e mettilgli cosa può tenere. La può tenere, gliela puoi consegnare e gliela dai perché la tenga con cura. Gli devi far capire che è un dono, non è un obiettivo, non è un traguardo, non servirà per il test Invalsi, poi c'è anche quello, va bene, ma non è la misura della qualità di quello che io faccio a scuola.

### **culture e abilità**

"Consegnanti" è già qualcosa, è già un virare verso qualcosa d'altro. Ma dall'altra parte, come dicevo, c'è un bambino che è *originario*. Se è *originario* è nel massimo luogo dell'invenzione, perché dal punto di vista neuronale gli è consentito di essere più *originario* di noi e più inventivo di noi, semplicemente perché ha meno neuroni collegati fra loro in modo abitudinario, *habitus*, abilità. Ci dev'essere qualcosa che dice che l'abilità è un *habitus*, cioè è un'abitudine sedimentata, che quindi diciamo che è abilità. Se non c'è un riconoscimento di un'abitudine, non c'è nessuna abilità. La scrittura, la lettura, tutte le cose che noi chiamiamo abilità sono semplicemente degli *habitus* sedimentati e riconosciuti di valore per una società.

Alcune società riconoscono che sia più importante meditare, come abilità, ma non la chiamano abilità in Nepal – e c'è un motivo – e noi chiamiamo abilità la matematica. È un riduzionismo forte anche questo, la matematica è altro, è un'opportunità di pensiero, è una delle vie che possono servire a un bambino per autodeterminarsi, perché ha delle opportunità di relazioni nuove fra le cose, che vengono anche dalle relazioni matematiche, che non sono le relazioni del calcolo e dell'aritmetica; perché oltretutto abbiamo ridotto la matematica all'aritmetica, per cui il bambino discalculico non sarà mai un bambino bravo in matematica. Non c'entra!

La matematica è fatta di logica, è fatta di quantificazione del mondo, in senso ampio.

### **diffuse**

Gli scaricatori di porto non superano un test che sia uno, di quelli tipo Invalsi, ma sono in grado di stivare. Sono gli studi fatti negli anni '80, fra i più noti nel mondo, la matematica di strada: scaricatori di porto, lattai a New York, che senza avere nessuna base di tipo aritmetico riescono a organizzare il lavoro in senso quantitativo. Come il contadino che prendeva a spanne i sacchi che gli servivano nel suo campo. Aveva un'idea di quanto è grande il campo, senza misurarlo. Questo tipo di matematica, che è cultura e che accomuna tutte le culture, invece diventa discriminante, perché solitamente i bambini immigrati che provengono da altre culture alla fine fanno fatica proprio in quelle discipline. Ci deve essere un motivo.

### **attenzione alle parole**

Dobbiamo riappropriarci di queste parole, che sono nella norma. Vedete: "disturbi dell'intelligenza". La parola "disturbo" è una parola potente. Non possiamo fare entrare a scuola i disturbi, perché i disturbi hanno a che fare sempre con la norma. Nella scuola noi dobbiamo far entrare al massimo le difficoltà, non i disturbi.

L'intelligenza. Oggi si parla di intelligenze, oggi il concetto di intelligenza è uno tra quelli maggiormente minacciati dal punto di vista dei paradigmi e sono soprattutto gli autori, come Bruner, che si sono ispirati ad un approccio storico e sociale forte, che hanno riconosciuto come l'intelligenza sia un'abilità esecutiva in un medium culturale.

Cosa vuol dire che l'intelligenza è un'abilità esecutiva in un medium culturale? Vuol dire che è un'abilità e quindi non ha niente a che vedere con la *sofia* di cui parlavamo prima, quindi ridurre la scuola a un luogo in cui si coltiva l'intelligenza è sempre e comunque riduzionismo.

### **gli habitus**

L'intelligenza non ha disturbi, per il semplice fatto che è un'abilità e le abilità non sono disturbate. Io posso avere delle difficoltà ad acquisire delle abilità, perché ho delle difficoltà ad acquisire degli habitus. Ho difficoltà ad acquisire questi *habitus* perché sono ritenuti importanti in quel medium culturale.

Vuol dire che cambiano nel tempo e vuol dire che possono arrivare ad essere la fonte della discriminazione, perché io discrimino quelle abilità, le faccio corrispondere all'intelligenza e coloro che non hanno quelle forme di abilità, che faccio corrispondere all'intelligenza, hanno dei disturbi. Al massimo hanno delle difficoltà e le difficoltà sono il luogo in cui io posso vedere se ci sono dei funzionamenti alternativi e se questi funzionamenti alternativi possono portare ad un *esattamento*, non ad un adattamento del bambino all'ambiente. Scuole "esattive".

C'è lo spazio nella norma per delle scuole "esattive"?

Io l'ho letta e direi di sì, non lo impedisce. È una norma che fortunatamente non dice niente sul bambino. Dice che la scuola dell'infanzia è a servizio del bambino, ma poi fortunatamente questo bambino non ci dice com'è e quindi sta a noi restituire a quel bambino il valore di un'infanzia che non è solo un'età importante della vita, ma è un modo di porsi nel mondo, che ci riguarda. Siamo anche noi infanti, se siamo in grado di porci nel mondo con invenzione e pensiero originario, come è nella meraviglia di un bambino di fronte al mondo; ed è di quella meraviglia che ha bisogno una cultura in crisi.

### **aspirando all'infanzia**

In realtà, paradossalmente, una comunità misura la sua capacità di essere veramente autentica dal valore che dà all'infanzia ma, nello stesso tempo, è una comunità che non smette mai di vedere l'infanzia non come la sua storia, ma come la sua meta, come la sua aspirazione.

Una comunità che aspira all'infanzia, non che semplicemente ha cura della sua infanzia. È una società che aspira a cambiare, è una società che aspira all'invenzione.

### **metamorfosi ideale**

Mi vengono in mente, proprio in questo momento, le tre metamorfosi di Nietzsche. Nietzsche in "Così parlò Zarathustra" parla delle tre metamorfosi del Superuomo, che sono: Leone, Cammello, Fanciullo.

Potremmo dire che questa legge è stata leone, sicuramente, nel 1977. È stata Leone perché ci vuole forza per dire che l'infanzia deve avere uno spazio privilegiato, che dobbiamo investire lì, che è il luogo della comunità. Ci vuole il coraggio del leone per dire che i bambini handicappati lì devono stare, con noi. Parallelamente, la legge n. 517 faceva lo stesso, hanno quarant'anni entrambe. Era coraggiosa, era leone; una comunità leonessa, quella del Trentino.

Cammello: il cammello ha la pazienza, ha la forza fisica, non quella del coraggio ma di tenere il peso, bevendo poco, una volta ogni tanto, tenendosi le risorse per le difficoltà. Sicuramente una comunità ha bisogno di leoni ma poi, ad un certo punto, se continuano ad essere leoni e non si trasformano in cammelli, non si va verso il Superuomo, che è l'aspirazione.

Dopo il cammello ci vuole il Fanciullo; questa è la fine del Superuomo: il superuomo diventa Superuomo se diventa fanciullo. Non se "ritorna" fanciullo, ma se "diventa" fanciullo.

### **in crescendo**

Noi abbiamo questo problema, degli adulti che a un certo punto, non capaci di fare gli adulti, tornano bambini. No, grazie, non ne possiamo più. Vogliamo degli adulti non che ritornano bambini, nel senso peggiore del bambino, con la deresponsabilità, con il vivere un presente senza aspirazioni, ma che diventano bambini, che diventano fanciulli nell'invenzione. Leggerete, molto meglio di come le dico io, con le parole di Nietzsche, che cosa egli attribuisce al fanciullo. Gli attribuisce esattamente quel senso di invenzione quotidiana di se stessi, della propria scuola, del proprio spazio e dei bambini che, nel loro essere bambini, ti restituiscono il tuo ruolo.

Proprio perché ci sono i bambini, autentici, che noi possiamo avere un senso, che poi non è quello di essere insegnanti ma, alla fine, è essere maestri.

### **essere maestri**

Il maestro è esattamente quella figura, nella relazione educativa, che non può dirsi di essere tale da sé. Tu non potrai mai dire ad uno che sei suo maestro, se non formalmente, perché che se sei suo maestro te lo può attribuire lui, tu non lo potrai mai imporre.

Non per niente lo stesso Gesù Cristo, la prima volta che i discepoli gli dissero "Maestro", chiese: "Perché mi chiami Maestro?". E poi risponde a Pietro: "Tu lo dici".

Non si può dirsi maestri da soli, quindi il bambino mi dà la possibilità di inventare il mio essere maestro ogni giorno, partendo dall'ignoranza che io ho, come lui, sulla prospettiva di una comunità, che proprio nell'invenzione dell'essere originari può trovare la sua fanciullezza.

Ecco quindi il senso del titolo: "Celebrare il futuro". Voleva essere un po' un ossimoro, come fai a celebrare qualcosa che non c'è ancora? Semplicemente perché, come diceva Gargani, in un'introduzione un bellissimo libro di antropologia, "Anche il passato cambia", a dire che noi possiamo far cambiare il passato rivedendo l'infanzia come un'aspirazione, abitando quest'antinomia che però credo sia un ottimo modo di celebrare senza celebrare se stessi. Buon anno.

**Marina Santi** è Professore Ordinario presso il Dipartimento FiSSPA – Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università di Padova, SSD PED/03 Didattica e Pedagogia Speciale. Si occupa di teoria dell'argomentazione e processi di costruzione di conoscenza; interazione sociale e apprendimento di abilità di pensiero; "Philosophy for Children" e sviluppo di pensiero critico/creativo/valoriale. È co-direttrice delle collane editoriali "Impariamo a pensare", "Biotopi", "Educarsi per educare". Ha pubblicato numerosi libri.



## La nostra storia fra normativa, impegno e passione

di **Miriam Pintarelli**

Questo applauso ci dà proprio l'evidenza palpabile di come Marina Santi riesca sempre a darci delle suggestioni e a farci immaginare delle nuove cose. La parola emergente fin qui è proprio "aspirazioni", una di quelle parole che ci porteremo dietro.

Con questa sua apertura degli interventi, con questo suo modo, anche particolare, di scomporre tutte le parole e di riportarci all'origine delle stesse, ci ha consegnato delle riflessioni.

L'anno scorso una parola chiave era "improvvisazione", nel senso profondo del termine, quest'anno aggiungiamo un'altra parola, che è "invenzione". E, prima ancora: "aspirazioni". Quindi, alla fine, sono parole che tornano nella storia e che ci riconsegnano poi alla storia che verrà.

Grazie per questa apertura, è un bel "quadro", un altro modo di vedere la scuola.

### **I nostri 40 anni di storia**

Adesso tocca a noi. Non era per niente scontato il fatto di dare rilievo alla ricorrenza, nel 2017, di questi 40 anni, non lo era perché si corre sempre il rischio di fare "appuntamenti della memoria". Volevamo un appuntamento che avesse un suo senso, in una cornice pedagogica, perché questo incontro è pedagogico, apre un anno di lavoro, un anno di formazione.

Però ci sembrava comunque troppo importante far cadere questi quarant'anni nell'oblio, lasciarli andare, perché in fondo sono una tappa che è un po' un emblema di una legge che ha una storia; e noi con lei.

È una legge che ci ha forgiati, ci fatti crescere e ci ha dato anche delle condizioni di base, per poter lavorare in un certo modo. È però anche una legge che è stata la sintesi di tanti percorsi professionali di tutti noi, persone che ci sono ancora oggi, persone che hanno da poco lasciato, o che sono prossime a farlo. Questi quarant'anni uniscono un discorso che è di istituzione ma anche molto di persone.

Quando ci siamo interrogati su come realizzare questo appuntamento, ci siamo anche risposti che alla fine non potevamo che essere noi a farlo. Noi perché in fondo, per guardare una storia e cercarci dentro le cose più particolari o significative, bisogna aver fatto parte di questa storia.

Essere noi significa anche mettere un po' in gioco la parte più empatica, quella emozionale, perché alla fine, nel rifarsi mentalmente a una storia, si sceglie, si scelgono passaggi che possono avere più valore di altri, ma sempre secondo un punto di vista relativo. Noi siamo molto consapevoli che quello che andiamo a dire in questo momento è un punto di vista relativo, arricchibile da altri, ma comunque in questo noi riconosciamo importanza.

### **raccontata da noi**

Quando uso il "noi" è un "noi" molto ampio, un "noi" universale. Un "noi" che tiene dentro i coordinatori pedagogici, tutto lo staff dell'Ufficio infanzia, la parte pedagogica che qui ringrazio, come ogni anno, in quest'occasione pubblica, del lavoro che fanno, con impegno, passione, animo. Questa cosa è possibile grazie alle persone che ci hanno lavorato attorno, alle quali io veramente sono molto grata, quotidianamente. È un "noi" anche di "voi", un "noi" di insegnanti, perché in questa giornata gli insegnanti si sono resi disponibili a raccontare un pezzo della loro storia, dei ricordi, delle testimonianze che daranno poi forma e sostanza allo spettacolo finale, con cui chiuderemo questo appuntamento.

### **cosa siamo?**

Ci ha guidati una domanda, alla fine, molto semplice: che cosa ci caratterizza, oggi? Cosa siamo? Se volessimo essere raffinati diremmo "qual è la nostra identità?". Ma noi siamo partiti in maniera più concreta: cosa siamo?

Per rispondere siamo andati un po' indietro, a ritroso, abbiamo fatto un passaggio nelle nostre menti per cercare dei possibili elementi che abbiano contribuito a costruire questa identità e anche a darle dei contorni, che oggi leggiamo molto chiaramente.

Noi proveniamo anche da un passato importante, quello in Trentino, perché è un passato che non è nel vuoto. La scuola dell'infanzia, con la legge del 1977, non nasce da un vuoto, nasce da un atto di fortissima presenza, in tutto il territorio provinciale. Nasce da un passato anche di gestione, che era prevalentemente privata o parrocchiale, nata anche su input della gente. Già allora, se volessimo cercare, anche nel buon senso delle persone si affermava l'idea che la scuola dell'infanzia poteva essere un momento di forte riscatto sociale, negli anni molto addietro. Era un luogo di grande opportunità.

Era un passato anche governato, perché chi ha la nostra età ricorda sicuramente l'ONAIRC, un'istituzione che si fece garante di una rete, di un'organizzazione.

Già allora circolavano fortemente, nelle scuole attive in quel momento storico, delle idee pedagogiche, anche sulla scia di pedagogisti di allora, Pestalozzi, Froebel, le sorelle Agazzi, come non ricordarle? Lì si sono formate le prime idee del gioco dei bambini. Il gioco non è così banale, è la forma di conoscenza, di ingresso nel mondo. La spontaneità dei bambini, che è il loro modo tipico di esprimere un mondo interno.

Una scuola che non è solo astratta, che pensa e agisce, ma diventa familiare, attraverso chi riesce a scaldarla. Come non ricordare le famose "cianfrusaglie", che erano un po' il segno degli strumenti della didattica?

### **come eravamo?**

È molto importante guardare come eravamo, almeno per un attimo, perché con gli occhi di oggi ci sembra quasi impossibile, ci sembrano immagini irrealistiche, ma guardarle con gli occhi di oggi ci dà un po' il senso delle regole che sfumavano, dei vincoli che si allentavano, che tutto era possibile.

*Proiezione video (tratto da un filmato d'epoca sul paese di Beldolfo, nella parte sulla scuola dell'infanzia degli anni '50).*

È un filmato prezioso, era nascosto, coltivato, messo lì con cura in una delle nostre scuole, un pezzo veramente unico.

### **la Legge 13**

Arriviamo a marzo 1977. La legge n. 13, in realtà, ha avuto una lunga gestazione, basta pensare che il disegno di legge è stato presentato nel 1975, per arrivare alla legge nel 1977.

L'obiettivo di questa legge era molto chiaro, lo troviamo anche nei documenti storici che ne hanno accompagnato la elaborazione. Era l'obiettivo di regolamentare in maniera organica e coerente tutto il settore dell'educazione pre-scolastica – questa era la definizione – e anche una "forte" aspirazione a dare rilievo alla scuola dell'infanzia e sottolineare la sua rilevanza per la società civile.

Le scuole dell'infanzia provinciali nascono lì. Noi siamo nati lì e lì nasce l'idea di un servizio pubblico.

### **aspetti importanti**

Due sicuramente erano i fattori molto importanti. Intanto questa legge fissava dei principi di innovazione, basta citare la gratuità, il diritto alla frequenza, tutto il tema della presa in carico, dell'inserimento di bambini con bisogni educativi, tutto il tema delle prospettive di collaborazione fra scuola e territorio, tanto per citarne alcuni; ma veniva anche impostata quella che poi ci ha accompagnato in tutti questi quarant'anni: un'impostazione pluralista nella gestione del servizio, con l'equiparazione delle scuole, che allora già esistevano, in modo da creare un sistema organico e coerente, avendo a riferimento di tutti dei principi e dei requisiti da rispettare.

### **entrano in ruolo 100 insegnanti**

Nel 1978, l'anno successivo alla promulgazione della legge, abbiamo il primo concorso pubblico. Molti di noi sono entrati con questo concorso ed eravamo ancora noi, sicuramente parte delle presenti. Come si fa a non ricordare, in quel momento, la tensione forte al cambiamento che avevamo? In qualche modo era lo stesso momento di immissione in ruolo di un numero considerevole di persone e di avvio di un percorso di provincializzazione della scuola dell'infanzia.

Certamente ricordiamo tutti, in quel tempo, l'impegno, la forza di trovare tutte le strade che davano un valore formativo alla scuola dell'infanzia. Combattevamo perfino il nome di "asilo", rivendicando con forza la denominazione "scuola dell'infanzia". Respingevamo, con altrettanta forza, l'idea di una subalternità della scuola dell'infanzia ad altri ordini scolastici.

L'essere tante – solo donne, in quel momento – ha dato una forza collettiva che è diventata anche memorabile. È stata la fase di una forte identificazione tra una visione della scuola dell'infanzia e la partenza di un processo.

### **ideali e passione**

Solo dopo, molto dopo, negli anni, abbiamo fatto pace con questa rivendicazione marcata sul fatto di essere scuola, a volte anche forzando la mano, e abbiamo poi recuperato una visione più composita della scuola dell'infanzia, come un luogo che è vita, esperienza, cura, cultura, competenze.

Oggi, infatti, non ci scandalizziamo più se i genitori ci chiedono se il bambino ha mangiato, se ha dormito. Allora sì, perché ci sembrava una sottovalutazione di quello che la scuola dell'infanzia poteva fornire. Oggi abbiamo fatto pace anche con queste domande e siamo profondamente convinti che queste domande rappresentino comunque dei bisogni importanti dei bambini e che facciano parte del loro benessere.

### **educazione attiva**

Il 1988, andando per grandi tappe, è un anno di primo bilancio. Certamente su un piano pratico, concreto, di lavoro, l'esperienza era più solida di tutte noi. Avevamo già dato corpo a progetti come quello dell'educazione attiva, come la regia dell'insegnante, questo decentramento da un ruolo per mettere al centro, invece, il bambino, l'alunno. Eravamo anche fortemente convinti che era importante valorizzare tutte le dimensioni di sviluppo dei bambini e di ognuno, perché ognuno è comunque portatore di una propria ricchezza.

Nell'88 però si respirava un'aria culturale travolgente perché c'era, in quel momento, l'influsso di movimenti che nascevano, di associazioni, che creavano un portato pedagogico mettendo assieme teste e menti, persone.

Eravamo anche fortemente affascinati e presi da delle suggestioni pedagogiche. Tanto per ricordarne qualcuna, partivamo da un ambiente, da uno spazio che era quasi completamente destrutturato, perché pensavamo che lì dentro le tracce dei bambini dovessero diventare elementi per una progettazione.

Ragionavamo a volte anche in termini di post-programmazione, quasi a rompere un'idea di sequenza gerarchica di obiettivi da raggiungere, e ci muovevamo verso un'idea di contesti, di relazioni, di vissuti.

### **prospettiva costruttivista**

Questo era lo spostamento di allora, verso una prospettiva costruttivista che poi ci ha contraddistinti nel percorso, che ammodernava anche i concetti più storici di cultura, di zona prossimale di sviluppo, per citarne qualcuno.

Camminavamo su una via che era plurale, in tanti modi, ma questa via comunque creava una forte appartenenza, ad un sistema provinciale nel quale ci siamo sempre riconosciuti. Ci accomunavano le idee, in posti diversi del Trentino.

Ci accomunava la ricerca delle strade, di modelli operativi anche alternativi, e non ci siamo mai identificati in un modello unico, chiuso, con un nome preciso. Questa è stata un po' la nostra caratteristica, da sempre. Non identificarci in un modello unico non significa non avere un modello, perché di fatto ogni acquisizione che facevamo diventava poi sempre parte di un sapere pedagogico anche più ampio. L'investimento sulla formazione, di fatto, ha tenuto anche la rotta, in questi anni, e ha consentito una coesione di tutti noi attorno a dei fattori essenziali. Questa è sempre stata la nostra specificità. Lo è anche oggi, è il nostro modo di interpretare la ricerca sul campo e di evolvere.

### **entra concetto di servizio**

Il 1988, al di là di essere un primo bilancio, è anche una tappa storica in se stessa, perché la legge n. 13 vede le prime modifiche. La legge n. 34 cambia gli assetti. Entra il concetto di servizio, quindi si rafforza l'idea che la scuola dell'infanzia abbia un ruolo sociale. Un ruolo sociale che tiene conto anche delle condizioni economiche e sociali dell'epoca e del fatto che stavano cambiando tutte le dinamiche, anche occupazionali. uomo-donna. È lì, nell'88, che nasce il tempo prolungato. Un tempo prolungato la cui decisione era lasciata ai comitati di gestione sul territorio. Un tempo prolungato che allora è nato sporadico e che oggi è quasi nella totalità delle scuole. Già allora noi abbiamo sempre perseguito l'idea che il tempo prolungato non è un tempo aggiuntivo, è un tempo integrato, anche se diverso. È un tempo suo, che fa sintesi di una giornata e che chiude tutto il cerchio anche dei rapporti quotidiani con i genitori. Abbiamo sempre dato valore a questo tempo, al di là di ogni distinzione di ruolo e di profili.

Un altro cambiamento: nell'88 cambia l'età di ingresso dei bambini. Cambia al ribasso: due anni e sette mesi, i cosiddetti accoglimenti di gennaio, quelli che allora erano legati alla disponibilità di posti nelle scuole e oggi sono invece regola, prassi, normalità, e sono anche ingressi accompagnati.

### **cambiamenti anche faticosi**

Questo non è stato un cambiamento di poco conto, è stato un cambiamento di fatica perché allora non avevamo la confidenza di trattare con età che si sovrapponevano a quelle dei nidi. Forse, ripensandoci, avevamo anche un certo rifiuto verso questo intervento, perché andava nella direzione opposta a quella che fino a quel momento avevamo perseguito.

L'ingresso di bambini così piccoli ci ha posti di fronte al tema della cura, al cambiamento di tempi e ritmi della giornata. Ci ha posti di fronte al tema della diversità dei percorsi di sviluppo dei bambini e oggi sappiamo che la diversità non è solo questione di età ma è, invece, profondamente questione di sviluppo. La formazione ci ha aiutato a prendere confidenza con i bambini piccoli, che poi sono diventati una diversità più ampia, bambini che tra loro hanno differenze, evolutive, di percorsi, di esigenze, di bisogni.

### **insegnanti: lavoro di equipe**

C'è un punto anche nell'organizzazione, lì è in nuce il modello organizzativo attuale, nel senso che fino a quel momento il modello organizzativo della scuola dell'infanzia era un insegnante per sezione, uno in più ogni tre sezioni. Nel 1988 c'è una prima modifica: resta l'insegnante per sezione, ma quell'uno in più è ogni due sezioni. Questo è un passaggio importante, perché lì comincia a porsi l'idea che l'insegnante di sezione opera in un pool di educatori. Ha cominciato a porre l'idea dell'importanza di uscire dalle sezioni, di non rimanere isolati e racchiusi. Si è cominciato a condividere le responsabilità e a sentirsi tutti responsabili in egual modo.

### **compresenza e collegialità**

Anni '90-2000: la legge n. 5 del 1992 introduce quello che è diventato uno dei concetti portanti della scuola dell'infanzia, la compresenza. Due gli insegnanti assegnati per sezione, anno 1992. Quello è stato un passaggio molto vivo e importante, perché sentivamo riconosciuta la complessità dell'ambiente educativo, a fronte di un contesto che cambia, ma sentivamo anche molto valorizzata una modalità di lavoro didattico, che è coordinato e qualificato e che prevede tutte le attenzioni possibili. La compresenza ci ha portati su una strada di lavoro più segnata dalla capacità di co-progettare e oggi sappiamo che la compresenza non è una questione di alleggerimento del lavoro, ma è una questione di sapiente distribuzione delle risorse per interventi che sono funzionali.

Oggi sappiamo anche che la compresenza non identifica lo spazio più importante della scuola, identifica un tempo che offre delle opportunità diverse.

Nel 1992 che cosa nasce? C'è un cambiamento sul piano della collegialità, nasce prima il Collegio dei docenti della scuola dell'infanzia e poi quello delle equiparate.

Le competenze dei Collegi docenti le conosciamo tutti, sono competenze decisionali, di indirizzo, di programmazione, ma

questa tappa, soprattutto su un piano operativo e dei valori, ha dato il senso marcato di un'appartenenza comune. Era un'appartenenza diversa da quella macro, che a volte si percepisce anche come lontana, distante, era un'appartenenza di territorio, era un'appartenenza localizzata e ci ha fatto sentire di contare di più, di essere decisionali.

Nei primi Collegi docenti era palpabile con mano questa forte presa di parola degli insegnanti, che dialogavano, si mettevano in rete, facevano sentire le proprie posizioni di pensiero sulle questioni che stavano loro più a cuore.

### **continuità**

Sempre lì va ricondotto un cambiamento riguardo al modo di concepirci. Nasce un lavoro più sistematico attorno al tema della continuità. Lo strumento che ha segnato il passaggio formale è del 1998, il passaggio di informazioni, che in pratica ha fatto finire immediatamente il tempo della discrezionalità dei rapporti e degli scambi. Avveniva dove il clima o le relazioni lo consentivano, poi è diventato un raccordo in qualche modo sancito, istituzionalizzato, previsto.

In prima battuta, come non ricordare tutte le commissioni che nascevano, i gruppi di lavoro? E come non ricordare i sentimenti che in quel momento avevamo? Erano sentimenti di ambivalenza: da una parte sentivamo questo strumento del passaggio di informazione come una grande opportunità di collegare mondi, dall'altra avevamo il timore, quello che a volte ancora ci portiamo dietro, di etichettare i bambini, di dare loro un giudizio, di ingessarli, di rendere fisse le osservazioni e di condizionare chi poi le riceveva. In quegli anni forse questi timori li abbiamo allentati attraverso importanti percorsi di formazione, che ci hanno strutturato nelle prassi e nei modi di concepire la continuità.

### **Orientamenti**

Arriviamo ad una tappa storica, nel 1995: gli Orientamenti. È storica perché c'è stato un prima degli Orientamenti. Intanto siamo arrivati all'approvazione del documento con le competenze chiarite: si sapeva a chi veniva attribuita la competenza di attuare gli orientamenti, ovvero agli insegnanti, riconosciuti come gli esclusivi titolari dell'azione didattica educativa. Questo passaggio rafforza anche i concetti di libertà e di responsabilità, una libertà di scelta, di percorso, di impianto, ma non certamente etica. Una libertà nel quadro delle finalità.

Ricordiamo il forte, fortissimo, intenso, fervido dibattito di allora. Erano i tempi anche di contrasto ideologico attorno al tema degli orientamenti e le domande di allora si chiedevano proprio se fosse opportuno questo testo degli orientamenti per la scuola trentina. La domanda era anche se fosse così opportuno tratteggiare la specificità trentina sotto il profilo sociale, perché gli orientamenti danno molta enfasi a queste parti. Delineavano un quadro di partecipazione variegata dei soggetti all'elaborazione del progetto, disegnavano un peso della comunità e su

queste questioni ci sono stati anni di discussione fortissima, che hanno poi portato al 1998, tre anni dopo, a riguardare in maniera un po' diversa il testo degli orientamenti.

C'erano però anche delle idee forti che gli Orientamenti portavano, delle idee di un ruolo degli insegnanti, affermavano delle idee di bambino, di famiglia, di progetto, di comunità.

Tutto questo però non l'abbiamo capito subito, l'abbiamo recuperato poi, col tempo, quando anche qui abbiamo fatto pace con le discussioni ideologiche che allora ci attraversavano.

### **idee forti**

Arriviamo alla nostra storia più recente, con un altro passaggio importante. Nel 2006 circa, la scuola dell'infanzia, con la Legge n. 5, entra a far parte del sistema educativo provinciale. Entra come soggetto che eroga servizio al pari degli altri. Entra in un sistema più articolato, che comprende, ma non annulla, la scuola dell'infanzia e la sua autonomia organizzativa, che è il dato distintivo di questa legge ordinamentale. Questo innesto ci ha dato orgoglio – eravamo parte di un sistema provinciale – ma al tempo stesso ci ha fortemente preoccupati, quasi fosse un preludere ad un assorbimento della scuola dell'infanzia all'interno negli ambiti delle istituzioni scolastiche. Nei fatti ciò non si è mai realizzato, se non in poche realtà del territorio, molto particolari, e come sempre questi timori cambiano. Quella che era la paura di essere assorbiti in un mondo che sembrava non appartenerci, quello dell'istruzione in senso specifico, oggi è all'opposto perché la legge nazionale ci disegna invece un modello 0-6. In fondo, come scuola dell'infanzia siamo sempre stati tra chi la vede più agganciata alla scuola primaria e chi la vede più agganciata al mondo dei servizi; o, ancora, a chi la vede nella sua specificità di mondo, di settore. Questo è sempre stato il dialogo che abbiamo fatto attorno alla scuola dell'infanzia, anche pensando a delle prospettive di sviluppo di un modello organizzativo: e qui siamo ancora oggi.

### **un nuovo titolo per la professionalità**

In quegli anni c'è anche un passaggio di qualificazione professionale: per insegnare nella scuola dell'infanzia serve il diploma di laurea. È abbandonata l'idea che lavorare con i bambini piccoli sia più facile, perché non lo è affatto. Pensate che nel 2015 è poi passata anche la modifica del titolo di studio, qui in Provincia, per gli educatori dei nidi e questo è un innalzamento della formazione iniziale, che esprime il valore che questo 0-6 anni riveste.

### **una scuola inclusiva**

Sono anni, questi, in cui abbiamo posto delle basi importanti. Abbiamo rivisto anche il ruolo della scuola dell'infanzia. Oggi noi ragioniamo in termini di inclusione e questi sono gli anni che raccolgono le eredità più proficue sotto il profilo delle politiche inclusive. Tanto per citare, la n. 104 del 1992, ma lo stesso accordo provinciale di programma del 1999, sono documenti

pietre miliari che hanno affermato il riconoscimento dei diritti individuali. Noi, come scuole dell'infanzia, non siamo stati certamente a guardare. Abbiamo strutturato ancora meglio il progetto di presa in carico dei bambini sulla scia di una legge che ci aveva già dato il la. Oggi abbiamo dentro dei principi forti: la stabilità delle relazioni adulto-bambino, tra le opportunità abbiamo anche l'opzione della permanenza, che è un'occasione evolutiva, abbiamo anche costruito dei progetti-ponte, perché anche il modo con cui un bambino passa da un ordine scolastico all'altro è importante.

### **luogo di prevenzione**

Si afferma anche l'idea che la scuola dell'infanzia può agire come prevenzione. Nel 2012 c'è un nuovo passaggio, che affida alla scuola dell'infanzia anche il compito di individuare precocemente i possibili fattori di rischio evolutivo, nell'ambito di una delibera più generale. Questo è un compito che ci viene affidato. Parte qui un progetto il cui nome è "Dall'osservazione alla progettazione", ma ci è molto chiaro – nel senso che noi abbiamo scelto una via di osservazione dei comportamenti dei bambini – di competenza nostra di saper leggere questi dati osservativi dei bambini e di trasformarli in azioni didattiche che possono dare delle possibilità ai bambini.

Ancora una volta però ci troviamo a guardare in faccia uno dei timori che hanno sempre attraversato la nostra storia: la paura della valutazione, di essere precoci nei giudizi, di non riconoscersi in un compito che è anche quello di saper valutare, nella giusta accezione del termine "valutare", che non è, appunto, apporre un'etichetta, ma mettere in gioco contemporaneamente processi, progetti ed esperienze.

### **flessibilità organizzativa**

L'idea su cui stiamo lavorando oggi è quella di un'organizzazione più flessibile. Abbiamo un quadro molto chiaro davanti: abbiamo una diversità di bambini che ormai è molto importante e non mi riferisco solo ad una diversità di culture – pur avendo un dato ancora forte di presenza di bambini al 14% – ma mi riferisco ad una tale varietà di ritmo, di caratteristiche, di modi di essere, che oggi è il punto critico, se vogliamo. Questa percezione di diversità cresce fortemente nelle scuole e a volte ci pone anche delle preoccupazioni, su come fare, su come prendere in mano queste situazioni.

### **risorse**

Il tema delle risorse è molto importante.

Le risorse vanno preservate, garantite, ma ormai serve anche - ce ne siamo accorti sul campo - un'organizzazione capace di rompere tutti gli schemi standard, di rompere i ritmi, di costruire modalità molto più adatte ai singoli bambini. Questo è un modo per fronteggiare anche il momento di difficoltà, a volte di crisi professionale che nelle scuole abbiamo, di fronte a questa tale diversità, che sembra quasi ingovernabile.

Sono anni anche di trasformazioni, che comunque comportano fatiche e riadattamenti, questo va riconosciuto. Una fatica anche di mettersi in gioco, di ricominciare, di cambiare, di riasset-tare le cose. È una fatica inevitabile, però.

Se vogliamo, anche l'esperienza delle lingue è una fatica, perché le lingue richiedono un'organizzazione non standard, richiedono di costruire intese, di conciliare gli orari, di fare delle scelte su quando collocare le lingue. Anche questa è una fatica. È una fatica perché a volte sembra che i problemi veri, quelli che toccano, stiano da un'altra parte, ma fra di voi molte persone si stanno formando e sono i primi testimoni di come le stesse lingue siano un'opportunità per i bambini. È un linguaggio di oggi, che dà loro modo di essere vitali, di comunicare, di crescere e di formarsi un pensiero.

Ci sono anche linguaggi diversi dei bambini. Un tempo noi demonizzavano, ad esempio, alcuni mezzi come la tv, come le tecnologie, oggi abbiamo preso atto che fanno parte di un'esperienza di vita dei bambini. Il problema è trasformarli in azioni didattiche importanti.

Su questo sfondo ci ha sempre accompagnati la Legge n. 13.

### **modifiche amministrative**

Nell'ultimo decennio sono state poche le modifiche di impatto organizzativo. Nel nome della flessibilità e dell'equilibrio delle situazioni, possiamo ricordare l'introduzione delle sezioni ridotte, ma è un assetto sostanzialmente stabile, definito.

Molti interventi, invece, hanno interessato più un livello amministrativo, finanziario – segno anche in questo caso di tempi che sono cambiati – e di un'esigenza di adattarsi a questi, perché anche il tema delle risorse è un tema reale.

### **nuove richieste**

Noi oggi comunque avvertiamo di essere in un momento molto delicato. A volte sentiamo attorno dei movimenti che ancora ci disorientano, sentiamo le spinte, sentiamo le istanze delle famiglie che a volte cercano dei modelli certi, definiti, con un nome, assoluti, indiscutibili. Sono modelli e approcci di pensiero che magari hanno fatto parte della nostra storia e che ora ritornano prepotentemente e la domanda da porsi è "perché?". Sentiamo emergere anche forti istanze individuali, il senso del diritto individuale, quello che ogni giorno, quando apriamo la porta, un po' ci spiazza, perché ogni persona, ogni famiglia, ogni genitore, rivendica quello che considera un diritto nell'educazione del proprio figlio.

È una fase delicata, certamente, e il nostro posizionamento è assolutamente determinante per attraversare anche questa fase, perché, come sempre, potremmo chiuderci a difesa oppure aprirci e mettere veramente in discussione la nostra organizzazione, a distanza di tutti questi anni.

### **una ripresa culturale e di passione**

Questo anno, che coincide con il 40° della scuola dell'infanzia, ha senso se noi lo utilizziamo per riguardarci, dentro le pratiche, per confrontare, per una ripresa di cultura attorno alla scuola dell'infanzia, attorno alle cose che vogliamo, alle nostre aspirazioni culturali.

Se questo 40° può avere un senso, appunto, è anche per riprendere quell'entusiasmo che quarant'anni fa ha dato il "la" al nostro cammino.

E ancora siamo "Noi".

Questa è la storia. Un racconto parziale che tocca alcune cose, come abbiamo detto, ma ci sembrava importante portare anche una riflessione viva, concreta, dal punto di vista di chi coordina le scuole.

Patrizia Fellin è coordinatrice del Circolo 4 e rappresenta il gruppo dei coordinatori con cui abbiamo fatto questo affondo.



## **La nostra storia fra normativa, impegno e passione**

di **Patrizia Fellin**

### **Il tema siamo Noi**

Grazie dell'incoraggiamento. Spero di arrivare a voi come voi siete arrivati a me.

Il tema è parlare di noi, della nostra storia, del percorso che abbiamo fatto dentro i servizi educativi in questi anni, di come ci siamo formate ma, soprattutto, di che cosa vogliamo consegnare – o, meglio, come diceva la professoressa Santi, essere consegnanti – alle giovani generazioni che entrano nella scuola dell'infanzia.

Io parto dalla mia esperienza: io sono entrata nel mondo lavorativo con il concorso del 1978. In sala ci sono molte persone che hanno iniziato con me questo percorso. Mi aggrancio a questo perché devo darvi una testimonianza di quello che è stato il vissuto, il mio percorso lavorativo, cercando di portarvi degli spunti che possano essere di riflessione e di criticità rispetto ad alcune questioni.

Queste questioni le abbiamo analizzate insieme ai colleghi coordinatori, con i funzionari del Servizio scuola dell'infanzia, quando abbiamo cominciato a pensare e a costruire questo incontro.

### **e tre questioni**

Vorrei portarvi tre sollecitazioni, rispetto a questi quarant'anni. Una riguarda la collegialità, una è un accenno grosso agli orientamenti e infine la strada che stiamo percorrendo adesso, la scuola inclusiva.

Parto con la collegialità.

Come dicevo, io sono entrata nel 1978, che era frutto del percorso dei movimenti del 1968, perché noi siamo entrate nella scuola con la voglia di cambiare, con la voglia di mettersi in gioco, eravamo giovani, avevamo la sfrontatezza della giovinezza, pensavamo di cambiare il mondo, però avevamo tanta passione. La passione è molto importante in chi sta dentro i servizi educativi, perché dà il senso di come "stare dentro".

### **un "noi" unificante**

C'era passione perché c'era un "noi" che ci apparteneva.

La "nostra" scuola, i "nostri" bambini, la "nostra" città, il "nostro" Paese. Era un "noi" unificante. Io mi ricordo in città, quando ho cominciato, che c'erano delle scuole dentro alle quali c'erano dei gruppi di persone che portavano avanti valori, convinzioni e, nel mondo scolastico, erano quasi prese a modello, perché volevano cambiare la scuola e si impegnavano.

In quegli anni il singolo, il lavoro in solitudine, che fino ad allora era portato avanti nella scuola, viene spazzato via, perché entra la collegialità, il lavorare in gruppo. Una fatica immane, però una fatica che poi ti restituisce anche un grande risultato. Cosa c'è dentro la collegialità?

C'è il noi, "ci siamo", ma dentro questo "noi" c'è ciascuno.

Siamo quindi riconosciute come singole persone, con le nostre idee, con i nostri valori, con quello che vogliamo fare. Ma dobbiamo armonizzarci con il gruppo e quindi la pluralità porta avanti la difficoltà, perché stare insieme è faticoso, stare insieme vuol dire ascoltare l'altro, vuol dire cercare di farsi capire. La mia idea, quello che io voglio, devo spiegarlo bene, devo essere capita, ma, nello stesso tempo, devo anche collaborare, devo condividere con qualcuno un percorso. Devo mettermi in gioco, devo cambiare. Devo essere disponibile ad accettare un'idea che magari in quel momento proprio non mi piace, però con il confronto riesco ad assumere un punto di vista di un altro; insieme lo trasformiamo, lo facciamo nostro e accettiamo anche il conflitto.

### **poi avanza il "mio"**

C'era questo "noi" nel 1978, c'è stato per tanti anni, poi ha cominciato a prendere piede il "mio", la "mia" sezione, i "miei" genitori, i "miei" bambini. Accanto allo spazio del "nostro" ha cominciato a prendere piede il "mio".

Il "mio" è importante, perché il "mio" ha uno spazio di cura, uno spazio di pensiero, però è uno spazio ridotto, e se il "mio" diventa esclusivo non c'è più lo spazio del confronto, non c'è più la costruzione insieme. Mi ritiro, è più facile, è rassicurante, ho uno spazio che riesco a gestire; la "mia" sezione, i "miei" bambini, i "miei" genitori. E lo spazio pubblico, lo spazio del "nostro"? Io vedo un rischio in questo: se prende corpo il "mio", lo spazio che era nostro diventa uno spazio vuoto, uno spazio a cui nessuno pensa, quindi perde valore quello che è stato il nostro percorso, perché noi siamo cresciute in una scuola che portava avanti l'idea dell'aggregazione, della condivisione.

### **il valore del "nostro"**

Abbiamo fatto fatica insieme e allora dobbiamo impegnarci perché questo diventi il "nostro" spazio, lo spazio pubblico, la scuola è pubblica, è di tutti. Se è di tutti, è un valore. È un valore che noi dobbiamo consegnare ai bambini, ai genitori, alle colleghe. Perché noi stiamo vivendo in una società complessa,

ma sarà sempre più complessa e se non ci abituiamo e non pratichiamo, soprattutto, il confronto con l'altro, io penso che saremo perdenti.

Termino con un'ultima sollecitazione. Se io ho un'idea e tu hai un'idea, se ci mettiamo assieme abbiamo due idee; però se ci confrontiamo nasce una terza idea. Non è la mia, non è la tua, è la nostra. Questa è la strada.

### **le questioni affrontate**

La seconda questione: gli Orientamenti.

Siamo entrate nel 1978, come dicevo, e gli Orientamenti trentini sono del 1995. Prima ci sono stati quelli nazionali, del 1991. Quando sono stati pubblicati c'è stato un ampio dibattito. È un dibattito che ci ha prese molto, ci siamo impegnate.

Io vorrei prendere alcuni aspetti degli Orientamenti e trasformarli in chiave di lettura dell'oggi.

La dottoressa Pintarelli prima vi ha parlato della specificità, una delle questioni fortissime in quegli anni: la specificità trentina. I bisogni dei bambini trentini sono diversi da quelli dei bambini nazionali? Erano appena stati pubblicati gli orientamenti del 1991, perché si doveva mettere mano ad un documento? Questa è stata una delle questioni fortissime: la "specificità trentina", che in qualche modo ci rimanda all'autonomia, ci rimanda al forte senso di municipalità dei piccoli centri.

L'altra questione è l'ingresso delle famiglie e della comunità nella stesura del progetto.

La terza questione è l'educazione religiosa, perché nel documento degli Orientamenti si dice che il Cattolicesimo è la pratica religiosa che la cultura trentina viveva.

### **ci hanno fatto crescere**

Questi tre punti sono stati dei momenti anche molto difficili all'interno della scuola. Ci sono stati tanti interventi, non solo del Servizio Scuola Materna, allora, che aveva cominciato a fare degli incontri formativi mirati su queste questioni, ma anche delle varie associazioni del territorio.

Queste tre questioni, che sono state forti, ci hanno però permesso di crescere, perché su questi argomenti noi abbiamo dato voce ai nostri pensieri, al nostro modo di essere dentro la scuola. Sono questioni basilari nell'educazione, sono temi che ancora oggi noi mastichiamo.

La specificità trentina la possiamo rileggere a partire da quei bambini, da quel contesto, dal bambino che ci arriva con quella storia, con quella famiglia. Io non posso che partire da questo: la famiglia che entra nella scuola e che condivide con gli insegnanti un progetto, io devo accogliere i bisogni, devo ascoltare quelle famiglie, devo partire da quelle famiglie e su questo costruisco un progetto di vita, un progetto del loro bambino, un progetto della nostra scuola.

## **e oggi...**

Oggi, per esempio, uno dei punti di discussione, quando incontro i gruppi scuola, è legato anche ad un paesaggio cambiato, perché spesso si dice che si è un po' persa la funzione regolativa. Quando si va nelle scuole, si discute spesso degli orari dei pasti, dei tempi dei bambini, dell'esposizione dei bambini, per esempio, alla tv, dei limiti, delle regole, cosa si può condividere con il bambino rispetto ad una regola, dei tempi di attesa, quanto deve stare dentro una situazione, quanto tempo do al bambino "per", quanto tempo do all'adulto "per".

C'è anche una questione che riguarda tutto il tempo del bambino, non solo dentro ma anche fuori dall'istituzione: è un tempo normato, con corsi, nuoto, danza. Dentro la scuola è normato, fuori dalla scuola anche, perché? Perché abbiamo paura del vuoto, abbiamo paura dei tempi vuoti, abbiamo paura dell'ozio, della noia. Nei tempi vuoti dobbiamo organizzarci, dobbiamo pensare, organizzare il nostro fare.

Queste sono questioni che noi dobbiamo condividere con le famiglie e devono anche entrare nel nostro progetto.

## **i cambiamenti**

Tornando agli Orientamenti, un documento non è stabile, fisso nel tempo. Dal 1995 ad oggi ci sono stati grandi cambiamenti dentro la scuola e ci sono state anche grandi questioni pedagogiche che hanno fatto cambiare il nostro modo di stare con i bambini. Ci siamo riadattate, abbiamo cambiato il nostro modo di stare. Tutto questo va travasato in un documento che per la prima volta parla di "progetto". È con il documento del 1995 che abbiamo cominciato a progettare dentro la scuola, ma dando un orizzonte al nostro fare e cercando di dare anche un senso a quello che facciamo con i bambini, che facciamo insieme, che facciamo con le famiglie, che facciamo per la comunità.

Lancio una sollecitazione: forse è opportuno che questi documenti vengano riadattati, aggiornati, con un pensiero rispetto ad un documento che rimane, che è importante, ma che non contiene tutto quello che oggi dentro la scuola succede.

## **l'inclusività**

L'ultima questione: l'inclusività, la scuola inclusiva.

Noi siamo nella scuola e abbiamo persone diverse, per noi la normalità deve essere quella di lavorare con la diversità. Solo se riusciamo a fare nostro questo comportamento possiamo dire che la scuola è inclusiva. Di fatto, però noi siamo cresciute con il concetto di integrazione. Io ho iniziato il mio percorso nel 1978, quando era appena uscita la legge n. 517 e subito dopo c'è stato il manuale di Andrea Canevaro sulla questione handicap e scuola. In seguito c'è stata la legge-quadro n. 104 del 1992, che ha regolato tutta la questione dell'integrazione dentro la scuola.

## **integrazione o inclusione**

Cos'era l'integrazione? Era voler portare la scuola a tutti, togliere le discriminazioni, le disuguaglianze, un retaggio che fino ad allora era presente nella nostra scuola, perché i bambini, le persone, con bisogni, non erano pensate dentro il sistema. Il concetto di integrazione ha alla base una concezione forte: la scuola pubblica per tutti. Dagli anni '90 in poi è arrivato il concetto di inclusione, che vuole una scuola per ciascuno. Per tutti, ma ciascuno con le proprie differenze, con le proprie difficoltà, con le proprie capacità.

Dobbiamo essere onesti: noi pratichiamo ancora l'integrazione. Siamo su questo modo di operare, partiamo dal singolo e non dal contesto. Partiamo da ciò che manca, invece che da ciò che potremmo fare. Abbiamo sempre questo atteggiamento compensatorio, dobbiamo sempre recuperare qualcosa, anche negli aspetti programmatori.

## **l'impegno la trasformazione in movimento**

Da alcuni anni però ci stiamo impegnando nel percorso dell'inclusione. Pensate che gli ultimi due convegni li abbiamo fatti su questo tema.

Il nostro PEI oggi è ancora un documento steso, rielaborato, pensato dal singolo, invece che dalla coralità del gruppo. Su questo dobbiamo sforzarci, dobbiamo cambiare prospettiva. Cambia prospettiva il singolo e cambia prospettiva il gruppo. Dobbiamo trasformarci.

Rispetto alla progettualità, per esempio, negli ultimi due convegni ci sono arrivate delle sollecitazioni in merito a quello che possiamo fare con i bambini. Abbiamo tempi dilatati rispetto a quelli che ci siamo prefissati? Rallentiamo il tempo con i bambini? Diamo spazio alla gradualità? Sappiamo gestire l'imprevisto? Abbiamo provato una serie di variazioni sulla nostra progettualità? Ci assicuriamo che il bambino abbia effettivamente compreso e capito quello che facciamo con lui? Abbiamo praticato la creatività, che è anche mettere insieme vecchie idee in modo nuovo? Siamo pronte per uscire dalla nostra zona di certezze, esplorando in modo alternativo?

## **è la sfida**

La sfida è questa: se su uno o più di questi punti abbiamo cominciato a pensarci come gruppo, abbiamo tentato, abbiamo provato, allora vuol dire che siamo in movimento, vuol dire che abbiamo intrapreso un viaggio e forse l'anno prossimo racconteremo qualcosa di diverso.

**Patrizia Fellin** è coordinatrice pedagogica del Circolo 4 delle scuole dell'infanzia provinciali.

Grazie. Passiamo immediatamente la parola al dottor Caggio, anch'egli una figura nota nel nostro mondo, anche qui in Trentino, dove per molto tempo ci ha accompagnato nelle formazioni.

Il titolo del suo intervento è impegnativo, ma lo possiamo sintetizzare così: qual è la nostra prospettiva in una società che ci pone sempre più pesantemente delle situazione critiche, una società cambiata? Che cosa dobbiamo fare per non assistere solo passivamente a questi fenomeni?

Qui forse ci segnala l'importanza di una forte ripresa di principi di fondo.



## **Il nuovo che conosciamo e che pur ci sorprende. Indicazioni per una scuola nella post modernità**

di **Francesco Caggio**

### **Relazione predisposta per la giornata formativa**

#### **Aneddoto di apertura**

*Se provate ad andare al caffè con cinque sei persone ci saranno sei ordinazioni diverse: un caffè macchiato caldo con schiuma a cuore, un cappuccino tipo marocchino ma alto, un mocaccino etiopico con schiuma montata, una tisana biologica ai frutti di bosco della vallata più famosa che c'è, un thè biologico da terre sfruttate e quindi equo e solidale, infine un thè con un po' di latte di soia. Questo accadeva solo dieci anni fa? Probabilmente no, allora Il mondo è cambiato.*

#### **la varietà delle ordinazioni**

La varietà delle ordinazioni, per altro molto ben meditate e anche soppesate, ci possono far intuire, ci possono permettere di cominciare a fare alcune ipotesi se seguiamo l'analisi della vita quotidiana con l'occhio di un etnologo, di qualcuno che guarda dal di fuori, come se non appartenesse al contesto in cui vive e si chiede: cosa significa quello che vedo, sento, vivo.

Quali indizi o quali ipotesi posso avanzare?

Siamo una società in cui cerchiamo, ognuno di noi, di differenziarci, di distinguerci, di non allinearci, di esser proprio un Io che fa delle scelte o che almeno qualche volta ne fa, forse solo al caffè.

E, ancora, che siamo una società in cui il cliente va accontentato perché è raffinato, edotto, segue ogni indicazione delle rubriche dei quotidiani che vanno per la maggiore su come si deve vivere bene, è connesso sempre a tutti i blog sulla buona colazione e la buona salute: pretende, non si accontenta, sceglie.

È padrone di sé, o meglio si fa bene servire, vuole la qualità totale! La chiedono a lui ed egli la chiede agli altri; ritorsione o equità?

Infine si può ipotizzare che siamo una società ricca e come tale non possiamo accontentarci del banale, di quello che bevevano i nostri genitori (questo credo vada di moda! La scoperta del naturale!) o meglio che bevevamo o consumavamo quando diventavamo ricchi.

### **dare qualcosa di diverso**

Ora siamo consapevoli che si può avere qualcosa in più, di diverso, che ci qualifica e ci distingue; possiamo fare capricci quasi nobili: abbiamo fatto tanto rumore qualche decennio fa, proprio per essere un po' alto borghesi anche noi che forse siamo fuori dai veri circuiti di ricchezza, ma che pure qualche volta ci illudiamo, consumando. Infatti, pare che siamo solo consumatori, oramai. Consumatori e perché? Ma, intanto possiamo sentirci ricchi per un attimo e anche disporre dei commessi e dei camerieri; non si può certo stare a pensare alla fatica degli altri, ne facciamo molta anche noi!

Ognuno pensi per sé; allora, dov'è l'Altro? Tutto questo nel massimo del "politicamente corretto", perché abbiamo fatto tanto rumore anni fa per portare rispetto a tutti, prima di tutto a noi stessi, alle nostre esigenze, al nostro "desiderio al potere". Tutto questo finché non siamo noi a dover servire o rispondere a qualche richiesta nella nostra posizione di erogatori di servizi di qualità; parola abusata in ragione del fatto che il cliente ha sempre ragione!

### **richieste raffinate**

Ma allora anche i bambini che abbiamo formato noi e i genitori sono forse diventati più raffinati (?) ed esosi. Perché i genitori e i bambini sono anche esito del nostro intervento democratico, critico e che ha innalzato i livelli di istruzione, se non di cultura, e ora li abbiamo di fronte pronti a discutere di ogni cosa e anche in grado di fare come noi o meglio di noi. Dopo i libri con i buchi vogliono altro.

Ma, a proposito, chi li ha inventati, i genitori?

Si farebbe benissimo scuola senza genitori. Eppure i Decreti delegati, l'apertura al sociale, la partecipazione, la collaborazione è una nostra eredità di persone massimamente democratiche e anche spesso mistificanti. Infatti si può notare che prima abbiamo voluto la collegialità, la democrazia diffusa, la gruppalità pensante, per poi ogni tanto trovare che tutto questo forum permanente sia faticoso, soprattutto se coinvolge altri, oltre noi stessi che già facciamo fatica a fare gruppo di lavoro!

### **quali collaborazioni**

Ma poi che significato ha e come si declina la collaborazione e la condivisione con le famiglie?

Quelle di un tempo erano forse maggiormente omogenee a noi che veleggiamo verso i 50 e passa anni, mentre quelle di ora non sempre ci sono prossime, anche solo per età e modalità di stare e di intendere i ruoli e per scelte culturali.

E già, i ruoli! Ben definiti quelli degli altri, ondivaghi i nostri!  
Poi, per altro, oggi ci sono più famiglie che bambini, ovvero per ogni bambino ci sono vari incroci di parentela fatta di diverse figure che vogliono dire la propria, spesso in contrasto l'una con l'altra.

### **aneddotti per capire**

Già anni fa, mi si presenta una mamma collaborativa, corretta e gentile (di quelle che sapevano l'inglese e facevano le segretarie medio alte a vita su tacchi a spillo pericolosamente fragili) e mi chiede un deumidificatore; e io dico e mi chiedo: "Perché?". Laviamo, arieggiamo tutte le aule sono ogni giorno della scuola, per altro, in un parco; che problema c'era?". Quindi tento di tenere a bada l'igienista di turno dicendo: "Non ho soldi". "E come mai?" chiede l'efficiente aziendalista: " Perché il bilancio deciso dal Consiglio di Scuola non l'ha previsto! Si candidi la prossima volta.". Rispondo.

Comincio a pensare che è solo l'inizio di un'altra epoca.

E l'altra che trovò riprovevole che si dicesse ai bambini che avevano fatto i discoli: "Sedetevi e pensate!". Questa aveva ragione; le insegnanti devono fare attenzione alla loro utenza o meglio clientela. La signora era ordinaria al Politecnico! Quindi ogni sua critica era ben ponderata!

"Possiamo entrare prima delle 9 perché abbiamo i bambini che vanno alle elementari e dobbiamo aspettare fuori al gelo e al freddo?" Mi chiede un gruppo di genitori (per la prima volta nella storia della scuola - cosa accadeva prima?).

"Certo! Vi do da gestire una bella cantina tutti insieme, e forse poi un'aula vuota." Rispondo accogliente io. Durata dell'esperimento, osteggiato dal Collegio dei Docenti: poche settimane. Oggi avrei risposto: "Ma c'è l'*out door education!*".

Prima mi chiedevano un'assemblea bolscevica fino alle 24 per una mela marcia e venivano tutti, dopo, con il tempo, sono venuti ognuno per sé, uno alla volta, per il loro proprio bambino.

Nel 1982 c'era qualche dieta speciale, nel 2004 c'era una variegata serie numerosa di diversificate diete! Bambini più curati, più fragili o più capricciosi?

Non meno diverse le richieste delle docenti. Non poche volte lamentose a vuoto, fra figli da accompagnare, ausiliarie poco zelanti, mancanza di materiali e famiglie in ritardo e bambini problematici, classi difficili e Amministrazione incombente con richieste sempre a favore dell'utenza.

Ma c'è un giorno in cui si è grati di quello che si ha?

## la caduta del "no"

Voglio e quindi posso! E questo sta in relazione alla caduta del "no" e all'affermazione del "sì"; del "so", del "ni" e quindi del soggetto da non frustrare, da non deludere, del soggetto debole e un po' paranoico; il mondo fuori di casa è cattivo!

La *società del piagnisteo* è data dall'onnipotenza del bambino che, cresciuto, crede che il mondo debba andare come dice lui e come desidera lui e come farebbe lui; quindi un Io ipertrofico, narcisistico e illuso e, soprattutto, non ferito.

Mai del tutto adulti gli adulti!?

E anche desiderosi di avere *una propria vita propria*, che U. Beck (Beck, 1997, prima traduzione italiana 2008), ha dimostrato essere una scottante illusione per soggetti incapaci di prendere atto della loro relativa impotenza o, se vogliamo, della loro finitezza.

O ancora di soggetti che, invece di protestare o di uscire, restano, ma continuano non solo a sminuire quello che hanno, ma anche a turbarlo (A. O. Hirschman, nuova ed. it. 2017) fuori da ogni logica di costruzione di sistemi comunitari che siano a favore del Noi; di un Noi che permetta l'esistenza di Io realisticamente fondati in dialogo costruttivo per tutti e non di esclusione o di rivendicazione.

Per questo va ricordato che la scuola non fa altro che cercare di ricostruire piccole comunità.

## immagini sulla società

Ora, per sintetizzare in una breve carrellata quanto si va dicendo del nostro mondo contemporaneo dopo l'apertura di cui sopra, che voleva introdurre a questione legate al "nuovo", *pare* che:

- siamo una società narcisisticamente orientata e quindi di soggetti solipsistici e autocentrati (Lasch e Castoriadis 2012, prima traduzione italiana 2014, Pulcini, 2001);
- siamo in una situazione drammatica rispetto all'incontro con l'Altro, tanto da far parlare di "*morte del prossimo*" (Zoja, 2009);
- siamo soggetti solo ormai *consumatori appassionati* di Pil e della Ripresa e quindi della possibilità di fare spese più o meno compulsive (Latouche, prima traduzione italiana 2011);
- siamo soggetti dall'*immaginario colonizzato* (Castoriadis, 1975, prima traduzione italiana 1998);
- siamo soggetti apolitici e quindi *privi di iniziative nuove* e che non riescono a pensare "di e il nuovo" con forme alternative al presente, rompendo le classiche e tradizionali contrapposizioni per leggere le novità con ipotesi ardite (Castoriadis, idem);
- siamo una società *impudica senza alcun velo* a protezione della nostra intimità e del nostro nucleo autentico (Selz, 2003, prima traduzione italiana 2015);
- siamo in una *situazione stabile di anomia*, dovuta ad arricchimenti criminaloidi senza precedenti, in pochissimo

tempo o a curve di discesa anche minima del reddito che scatenano paure ataviche e appetiti non colmati;

- siamo una *società del vuoto*, della perdita di significato del vivere quotidiano e della *vita come spettacolo* (Lipovetsky, 1983);
- siamo in una situazione in cui *grandi sistemi di pensiero sono in definitiva erosione e parcellizzazione*, con il fallimento tragico ed epocale dei grandi esperimenti socialisti e che la Chiesa (ormai dal Concilio Vaticano II), soffre di una rielaborazione in chiave sociale della sua dottrina alquanto faticosa;
- siamo *orfani* di Utopie, di Orizzonti Certi e di Padri (Mitscherlich, 1970);
- siamo soggetti *solì e inconsistenti e intercambiabili* (Sennett, 1998, prima traduzione italiana 2001);
- internet e la ipertecnologia forse ci rendono *stupidi* (Carr, 2010);

In definitiva che:

- è andata in polvere l'illuministica presunzione che la ragione avrebbe trionfato (Appadurai, 1996-2001).

### **pedagogia luogo del possibile**

Concordo con le analisi riferite alla società post moderna che apocalitticamente, e per fortuna, ci dicono quanto si è appena letto sopra, ma io mi muovo nella spazio della pedagogia, che è sempre un luogo del possibile, della speranza e di tensioni che hanno a che vedere con l'utopia, ovvero con il fatto che si può provare a continuare a prenderci cura di noi e dei piccoli e che questa cura sia benefica perché bonifica e ci cura mentre ci prendiamo cura.

Per questo credo che qualcosa si possa e si debba fare.

Intanto, passati i "Sogni Universali", ci sono piccoli, continui gesti di dissodamento che si possono compiere (J. Giono, 1989, prima traduzione italiana 1996).

E ancora, per pensare al possibile (Bertolini, 2003), bisogna sviluppare immaginazione e capacità inventive; forse bisogna mettere al centro il gioco (J. Huizinga, 1946, poi traduzione italiana 1973 e 2002).

Quando dico questo, lo dico su più livelli, così come farò per altri assi del discorso che vado facendo.

### **il gioco luogo di trasformazione**

Il gioco, come area di ricostruzione della realtà su un altro livello e quindi della trasformazione possibile della realtà stessa, della metamorfosi, del "far finta che...", di invenzione di qualcosa di altro e di nuovo o qualcosa di riattualizzato, di fare accadere il possibile. È la via di uscita quando si devono elaborare lutti, impasse e situazioni dolorose o faticose, come quelle del ripensare al passato per prefigurarsi un futuro, forse. Il gioco qui non è riferito solo ai e per i bambini, così tanto deprivati di questa oasi di felice ricostruzione di mondi (Fink, 1957, prima

trad. italiana 2008), forse perché il gioco, nella sua divergenza intelligente, è pericoloso.

Per ora intendo il gioco primariamente come posizione e disposizione degli adulti a rinnovare costantemente i contesti di vita non attardandosi a ripetere pedissequamente il dato, il noto, lo scontato. A non avventurarsi o persistere nel passato che pur continua nel presente, ma di utilizzare il passato per andare verso il futuro.

Questo rimettere in gioco e rimettersi in gioco, abbandonando per un po', in una sorta di rivisitazione erratica il presente esito del passato, va a privilegiare l'esperienza quotidiana, permettendo di conquistare una posizione non preconstituita ideologicamente e soprattutto una posizione di dubbio e di interrogazione e se si vuole di provocatoria decostruzione del nuovo.

### **non guardare solo a ciò che manca**

In questo senso credo che vada superata una certa cultura che guarda solo a ciò che manca e non a quello che, pur fra mille travagli politici e mille problemi economici, reali o presunti, si è realizzato permettendo a molti, me compreso, di avvicinarsi a un mondo di sapere e di cura mai pensabile, solo decenni fa, per i bambini piccolissimi e per le stesse, nuove famiglie che utilizzano i servizi.

Quelle famiglie che paiono oggi a volte (o spesso) o raffinate o esosamente diffidenti e molto differenziate nelle loro richieste sono esito certamente anche della presenza e quindi di una precedente frequenza di servizi sociali, educativi e scolastici che hanno permesso loro di crescere in un clima di cura, di sostegno alle loro potenzialità e capacità garantendo loro benessere e forse infantilizzazione ed eccesso di aspettative e richieste. Benessere, per altro, anche garantito alle loro famiglie (i nonni di ora), quando crescevano, in un welfare dai costi irrisori fino a qualche decennio fa e forse, per certi aspetti, tuttora, rispetto ai redditi individuali. Famiglie che a volte paiono molto attente a cosa non c'è in nome di bambini competenti (Ah, i danni dell'Accademia!), di bambini prestazionali e produttivi (Ah, i danni dei servizi) e in carriera.

Ragion per cui, a volte, il non trovare nei servizi proprio quello che si aspettano, in base alle diverse mode, può apparire una grave mancanza per i propri bambini a cui non bastano più le numerose, diversificate e, a mio avviso a volte eccessive, proposte educative dei servizi. E questo è certamente l'esito anche di un welfare che ha permesso ai più, se non altro, di imparare a cercare su internet le presunte soluzioni migliori e le richieste più accreditate per i propri figli a cui garantire successo. Forse bisognerebbe coltivare gratitudine, non avidità, e soprattutto partecipazione nella costruzione dei servizi e non darli per scontati, non dati ma ogni volta conquistati e quindi apprezzati.

## **coltivare gratitudine**

È a partire dal coltivare gratitudine che vorrei vedere pedagogicamente cosa può fare la scuola nei suoi piccoli spazi pur così significativi. Intanto essere un principio d'ordine, ovvero un luogo dove - con tutto il possibile garbo, la delicatezza e un accompagnamento fatto di vicina progressività - si fanno i conti con i limiti della realtà, con le possibilità che si hanno e con le regole. I bambini sono fra loro, non c'è più solo l'Io, ci sono tanti Io in dialogo con altri Tu. E una scuola che contemperì il codice materno con quello paterno.

## **alcuni assunti fondamentali**

A partire da quanto detto finora, esplicito gli assunti di partenza per riflettere su un eventuale curriculum che io vedo incardinato su due assi: la rilevanza del gioco, la centralità della vita quotidiana come possibilità di non alienazione del bambino e di noi stessi.

- il **principio di responsabilità** per cui i bambini sono da subito immersi nella vita della scuola con specifici compiti e impegni, valorizzando molto il lavoro, che non è un peso ma un modo per realizzarsi e realizzare e facendo della loro autonomia (per noi a volte ancor nuova) una capacità di partecipare al buon funzionamento della scuola, ma anche a rispondere da subito delle proprie azioni cercandone le ragioni. Perché i bambini, appena possono, dovrebbero essere attori attivi nel tenere pulito l'ambiente, nel modificarlo nel tempo, nel servirsi da soli, nello sparecchiare e nel fare ordine. Un bambino sarebbe felice di pulire i lavandini e le mattonelle insieme con l'addetto, innaffiare il giardino ed estirpare le erbacce e mettere ordine negli sgabuzzini, altro che rischi! Non dovremmo essere la scuola delle colf! Una scuola del "fai da te", con ogni gentilezza possibile, e poca dipendenza!
- il **principio di solidarietà** o della cura nel fare comunità con la centralità del "paradigma del dono" e quindi della capacità di condividere fra bambini. Questo ci dice di una scuola parca ovvero che non abbia sempre tutto, ma che faccia con quello che portano i bambini, con quello che mettono insieme e che si può conservare o avere in regalo, sottolineando il valore dello scambio. E questo anche nell'ambito relazionale dell'aiuto fra bambini e quindi dando valore ai loro vissuti positivi e negativi rispetto al dare e all'avere;
- la **centralità del corpo**, inteso come integrità psicosomatica in termini identitari e come corpo sociale, ovvero come primo e privilegiato mezzo per entrare in contatto con il mondo e gli Altri, dando rilevanza all'incontro e al conflitto, allo stare con gli altri, al giocare con gli altri, scontrandosi con gli altri, al di fuori di virtualizzazioni e di patologizzazioni del rischio e dell'avventura vissuta.

Nessuna negazione del rischio! Il bambino come può sapere di sé e delle sue capacità e potenzialità, se non si mette alla prova? Ma anche del corpo che cresce e si trasforma, in quel ciclo di vita che ci insegna che siamo fragili e che non siamo esenti da malattia e morte che ci accompagnano per la vita, dando quindi valore ai temi del nascere, del crescere e del morire con la consapevolezza del nostro trascorrere.

- in questa prospettiva si insedia anche l'**attenzione al genere e alle differenze**, nel problematico orizzonte del declino del paradigma interculturale. Per altro, mi pare che si sia insistito troppo sulle diversità a scapito di quello che ci accomuna e di quello che condividiamo. Ora, se l'incontro è fatto di corpi, altro aspetto non irrilevante in questo momento storico di modellamento narcisistico dello stesso (corpo più macchina prestazionale che "dispositivo" di socialità e amore) allora è importante la conquista di un corpo plasticamente sociale, un corpo capace di contatti, di interazioni, che avverta che incontrare l'Altro è cosa possibile; che il proprio e altrui corpo sono meritevoli di attenzione, di cura e di garbo. È qui una scelta precisa a favore di una psicomotricità che non abbia accezioni ginniche o sportive da palestre in miniature, ma di una pratica psicomotoria altamente simbolica che sia sempre accompagnata da espressioni di vissuti e narrazioni. Un corpo flessibile che non ignori l'altro; che lo veda, che lo senta non come minaccia, ma come possibile compagno di giochi, di percorsi, di avventure nel giardino, di scoperte fatte insieme, di segreti. Un corpo che sia anche chiamato a sapere della sessualità: io credo che ci si sia mossi forse più su un versante di istruzione sessuale ("come si fanno i bambini" in termini fattuali) anche troppo precocemente e non di educazione alla sessualità come culmine della dimensione affettiva e amorosa. Tutto questo se il corpo è avvertito come oggetto buono, da cui deriva la massima attenzione degli adulti alla delicatezza, al tatto, alla gioia di prendersi cura del corpo del bambino; bambino che, se va reso sempre più autonomo, deve pure essere affettuosamente trattato e coinvolto nei suoi passaggi esistenzialmente fondamentali. Nessuna superficialità genitoriale o della scuola su questo, a favore di un'attenzione massima, anche fino a sei anni (e oltre!) ai cosiddetti momenti di cura (pranzo, sonno, pulizia del corpo; non siamo un'unità psicosomatica?);
- ora, una centralità del corpo come dispositivo desideroso di espandersi nel mondo per conoscerlo e per conoscere gli Altri e per darsi una forma che venga avvertita come pertinente al Sé, apre anche alla messa alla prova dello stesso attraverso una **pedagogia dell'avventura**.

Pedagogia fatta di avventure corporee (poi avventure della mente) per bambini sollecitati a esplorare, a trasformare oggetti, materiali, contesti e quindi a comprendere; compartecipi nella costruzione del proprio curricolo in un'ottica di ritorno alla centralità delle possibilità che essi hanno come singoli e come gruppo. È il tempo - questo più che mai - dell'ascolto e del dialogo. È tempo di esercizi quotidiani per sostenere la capacità di convivenza non scontata, da regole non date ma piuttosto conquistate e comprese, fatte proprie;

- la **centralità dei legami e del mondo emotivo e affettivo**, affinché si crescano bambini introspettivi, capaci di affrontare le rotture, le differenze, la propria storia e le altrui storie in una società con più etiche in cui si dovranno affrontare e vivere situazioni inedite oggi a volte per noi, ma non per loro. Sapere accogliere, sapere essere empatici, saper mediare, sapere che esiste l'Altro, il prossimo tuo, e che i legami e una rete significativa di affettività possono arricchire la vita. Non discuto qui di come si vanno modificando gli assetti familiari - di come gli orari di lavoro possono incidere sulla vita familiare in termini di intimità, di vicinanza e di coesione - sottolineo invece, come in una situazione variegata, dinamica, molto mobile in termini di costruzione e ricostruzione di assetti di legami, vada ripresa tutta un'educazione che insista sul dare parole alle emozioni e al riconoscerle. Penso un intervento educativo che evidenzi la centralità dei legami affettivi e della necessità di coltivarli e che infine restituisca profondità ai legami sociali in nome di amicizie non date e perse in pochi minuti; di amicizie invece che siano esito di percorsi di avvicinamento, di collaborazione, di conflitto, di scambio che puntino a sostenere empatia nei bambini. Bambini, per questo, che hanno adulti empatici in un clima di ascolto e accoglienza che rompa le diffidenze fra le diversità. Va affermato che i servizi sono luoghi di incontro fra diversità, che il confronto e il conflitto sono ineludibili e che ci sono anche similitudini e somiglianze. Forse bisognerebbe ritornare a parlare di queste dopo un periodo che ha così insistito sulle differenze per cui poi sembra che sia impossibile incontrarsi, vista l'assoluta originalità autocentrata di ognuno;
- la **centralità del gioco** come principio generatore del curriculum in quanto fonte del mondo interno, delle fantasie dei bambini, delle loro elaborazioni, dei loro desideri, dei loro scacchi, delle loro domande. La centralità del gioco come punto di partenza e ritorno ci porta a quelle *attività di senso* di cui parlava Bertolini, di quelle attività non alienate, e *del e per* il soggetto che le governa attraverso specifici progetti che gli permettono di transitare verso il lavoro, come per altro suggeriva Dewey.

Quindi il curricolo per me va dal gioco al lavoro sull'arco dei tre anni. Questo affinché i bambini possano, per altro, molto auto-apprendere e quindi senza alcuna dimenticanza per l'ambito cognitivo che si lega alla progettualità che il gioco che si fa lavoro comporta. Questo implica servizi che non siano apprezzati perché riempiti di molto materiale e di molto produrre, ma che siano apprezzati perché scelgono il poco, il residuale, lo scarto. Scuole che scelgono materiali che, se utilizzati dagli artisti, sono decantati come originali, ma se dati o utilizzati dai bambini fa pensare ai genitori (ma solo a questi?): "Con che cosa giocano i bambini?", "E come fanno a fare attività?". Materiali che restituiscano ai bambini domande e quindi percorsi di scoperta, di problematizzazione del mondo e di ricreazione di nuovi mondi all'insegna dell'arte e del costruire ipotesi che hanno caratterizzato l'infanzia da secoli in quel suo oscillare sognante fra pensiero narrativo e pensiero che costruisce ipotesi;

- la necessità di **sapere leggere la complessità** attraverso una scuola altamente cognitiva perché pone domande, problemi che fanno discutere; una scuola che fa costruire ipotesi, relazioni e connessioni di fronte ad ogni luogo comune, ad ogni dato visto come naturale, che immetta il bambino nella storia e nella ricerca di ragioni per quello che è, dice, fa e sperimenta e vive, a favore di un bambino riflessivo e che vuole essere consapevole;
- **l'apertura al trascendente**, alla bellezza, coltivando meraviglia per quello che lo circonda e quella apertura al sacro che ci circonda, per quella capacità di esser in risonanza e contatto con il cosmo. E allora non resta che guardare bene lumache, foglie, pezzi di cielo, pozzanghere, gocce di pioggia, onde di lago, cadere di foglie che danzano e passare dall'attonita meraviglia a chiedersi perché; non resta che fare innamorare i bambini della vita e portarli verso la via di volerla vivere per comprendere qualcosa che ci sfugge, quindi niente chiusure ma aperture al "E poi... E oltre"? Aperture alla poesia perché, come dice R. Alves, non c'è salvezza fuori dalla bellezza della creazione che ci chiama e ci interroga al massimo di libertà di esplorazione e di erranza, perché si possa anche noi dare vita alla bellezza.

### **discontinuità dichiarata**

In questa prospettiva io credo che la scuola debba essere in una discontinuità dichiarata e tollerabile con le famiglie e con il sociale, in una dinamica critica e non allineata; non deve darsi mai come luogo di conformismo, neanche in un'epoca di dittatura tecnocratica. Deve essere un luogo *altro*, dove il fuori è messo in discussione e dove si completa, si amplia, si arricchisce ciò che il bambino porta, andando oltre il dato scontato e

naturale. Una scuola scomoda per i genitori e rinnovante per i bambini. Nella prospettiva di una scuola scomoda viene da chiedersi: "Quanto le famiglie fanno rete fra di loro e quanto demandano al pubblico la soluzione dei propri problemi?". C'è sempre invece molto da fare e che si può fare per gli altri, per il bene comune. Forse abbiamo diviso le generazioni e forse anche i fratelli in casa e forse anche colpevolizzato i genitori che chiedono aiuto in casa o nelle loro attività ai figli; quindi nessun problema se un bambino di quattro anni o un ragazzino di dieci anni dà una mano al padre o alla madre nella loro attività lavorativa, abbiamo separato i bambini dagli adulti? Che nessuno si senta solo, è anche compito della scuola mantenere viva la "voglia di comunità". Ci si dovrebbe chiedere se abbiamo favorito il comprendere da parte di tutti noi che la comunità è una risorsa.

### **con quali bambini?**

I bambini sono cambiati, anche in meglio; quanto siamo attrezzati per affrontare le loro nuove capacità dovute a pedagogie familiari attente allo sviluppo delle potenzialità dei figli come abbiamo predicato noi per anni?

Saremmo forse un po' noiosi, ripetitivi, ancora poco dialogici, pochissimo democratici? Ci aspettiamo ancora che sappiano allacciarsi le scarpe, mentre discutano del perché devono ubbidirci o fare qualcosa? Se sanno già tutto, allora cosa ci stiamo a fare noi se non intervenire, *come sempre*, nei loro vuoti e nei loro nuovi bisogni? Fragilità ed erudizione si alternano in bambini la cui età a volte per noi non torna con le curve di sviluppo che ci siamo costruiti nel tempo. Ma, ancora, bambini oggi sempre con qualcosa che non funziona!

Sono esito, forse, se fossimo ancora presi dal paradigma sociologico, del fatto che sono gli adulti che stanno male e che li ammalano? Quindi i bambini, come sempre, sono segno inconsapevole del malessere degli adulti, lo parlano?

Esito di una raffinata lettura psicologica che molto è tornata indietro in una posizione diagnostica di mancate perfezioni; cosa c'è che il bambino non fa o non sa fare?

### **cosa chiediamo loro?**

E noi? Cosa si chiede loro, in che tempi e con quali modalità? E come si è distorto il significato di competente? Bambini aggressivi e bambini "autistici" paiono popolare sempre più le aule; aggressivi certo! In che contesti vivono? Cosa sentono?

Cosa vivono? Ignoriamo che sono figli di un'epoca in cui una parola diffusissima è la "rottamazione"? Come gli parlano, cosa chiedono loro? E gli autistici? Crisi della neuropsichiatria infantile o diffusa ribellione al non ascolto e al non incontro con altri significativi? O difesa rispetto a pressanti richieste di performance e di prestazione? O anche rifiuti di crescere? O mancanze che le neuroscienze ci dimostreranno esserci con i loro grafici analitici e asettici e che spezzettano l'individuo?

### **compito della pedagogia**

Ora il compito della pedagogia è intervenire per definizione con tutti i casi; la parola inclusione, tanto di moda ora, è della pedagogia; non si dà pedagogia senza inclusione oggi, dopo tanto lavoro sul diverso a cominciare dal selvaggio dell'Aveyron.

Siamo chiamati, faticosamente, a trovare le vie di incontro e di possibile dialogo con il malessere; allora vuol dire che dobbiamo essere in grado di togliere un gioco di legno se c'è un bambino aggressivo e offrire ai bambini giochi e materiale inoffensivo ma pur ricco dal punto di vista delle possibilità di sviluppo. Oppure a cambiare spazi e regia educativa e le richieste tenendo a bada la nostra onnipotenza e la nostra possibilità di sentirci impotenti. Forse a gestire senza pensare di risolvere i problemi, stando nell'osservazione continua per trovare spiragli di incontro e intesa con i piccoli, nuovi soggetti che arrivano. Bisogna lavorare su una regia educativa decentrata che assuma inizialmente le differenze per arrivare alla classe-comunità; quindi c'è un delicato lavoro di tessitura dal piccolo gruppo, all'intervento individualizzato con percorsi diversi e diversificati attraverso comunicazioni non disconfermanti: comunicazioni che bonifichino.

E infine, ma non da ultimo, fiducia e investimento sui bambini senza alcuna dimenticanza o delega sanitaria, riabilitativa. Si è sempre lavorato con quello che c'era di "buono" nel bambino.

### **fare comunità a scuola**

E soprattutto, per fare comunità-classe, un continuo lavoro educativo rispetto allo sviluppo dell'area espressiva, comunicativa, ludica in una prospettiva che non dimentichi il cognitivo.

E ancora, chiarezza comunicativa con i genitori sul nuovo modo di essere e di fare dei bambini; molta chiarezza che non vuol dire giudizio, ma vuol dire contrattato ed esplicito patto formativo. Essere espliciti è doloroso perché rispecchia ciò che vediamo dal nostro punto di vista e ruolo a chi ci porta il bambino pensando che invece sia lì per enfatizzare quanto "è buono, bello, bravo".

Con i bambini questo ci riporta ad una pedagogia cooperativa, una pedagogia dell'altro e per l'altro, che arriva fino alla sottile capacità di decidere, da parte degli insegnanti, come gestire un gruppo per renderlo coeso e quindi alla rilevanza della formazione dei gruppi per arrivare alla comunità-classe. Una pedagogia che eviti comparazioni umilianti, competizioni e produttivismi che, invece che mettere accanto e insieme i bambini, li rendono precocemente nemici.

### **gli operatori**

Certo, solidarietà rimanda anche ai gruppi di lavoro degli operatori, alla loro capacità di dare le risposte storicamente più adeguate al contesto sociale fuori da autoreferenzialità; gruppi di operatori in grado di aiutare le famiglie in situazione temporanea o stabile di disagio affinché trovino nel servizio una possibilità per il bambino di evolversi e stare bene. Gruppi di

lavoro con finalità, obiettivi, metodo di lavoro condivisi, portati insieme, comunitariamente con costanti, continue bonifiche delle scorie che fare gruppo di lavoro porta con sé.

E ovvio che questo rimanda a personale che lavori sul pensiero divergente, che si sia liberato dalle ingiunzioni scolasticistiche e che lavori sullo sviluppo pieno della capacità dei bambini di dire del loro mondo interno che si fa linguaggio e cultura; mondo interno che ci rimanda all'asse del gioco come luogo privilegiato per dire di sé.

### **dentro la complessità**

Se dovessi dare un'immagine della complessità richiamerei qui un caleidoscopio che si fa ruotare per vedere le diverse configurazioni del reale.

*Per gli operatori:* la complessità del bambino che si ha davanti, del gruppo di bambini che si conduce, delle famiglie con le quali si lavora;

*Per i coordinatori e responsabili:* la complessità del servizio nella sua globalità, della rete dei servizi nelle loro relazioni sistemiche che incidono sui servizi.

E se complessità è, non resta che provare a starci ricercando. Siamo tornati (spero bene che non si sia mai usciti!) a una scuola che fa ricerca e che riparte ogni ciclo storico mostrandosi così vitale e sostanzialmente pedagogica in quell'impresa faticosa e aperta di esercitare una professione impossibile ma fondamentale: educare con l'esperienza del passato nel presente in prospettiva del futuro, che pare opaco ma che in realtà chiede fiducia, speranza, desiderio di fare e soprattutto di ricominciare ogni volta, come sempre.

Non è mai lo stesso. Ogni epoca ha il suo da fare.

### **Bibliografia**

- Appadurai A., *Modernità in polvere*, Meltemi, Roma, 2001  
Beck U., *Costruire la propria vita*, Il Mulino, Bologna, 2008.  
Belmonte B., Bernardi B., Caggio F., Sabetta E., *Dialoghi tra servizi, educatrici e famiglie*, Pacini, Pisa, 2012.  
Bertolini P., *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Milano, 2003.  
Bosi I., Caggio F., *Un giorno dopo l'altro*, Pacini, Pisa, 2014.  
Caggio F. ( a cura di), *Lasciare tracce*, Pacini, Pisa, 2013.  
Caggio F., Stellon R., *Famiglie e servizi educativi*, La Scuola, Brescia, 2013.  
Carr N., *Internet ci rende stupidi?*, Raffaello Cortina, Milano, 2011.  
Castoriadis C., *L'enigma del soggetto*, Dedalo, Bari, 1998.  
Fink E, *Oasi del gioco*, Raffaello Cortina, Milano, 2008.  
Giono J., *L'uomo che piantava alberi*, Salani, Firenze, 1996.  
Huizinga, *Homo ludens*, Einaudi, Torino, 2002.  
Lasch C., Castoriadis C., *La cultura dell'egoismo*, Eléuthera, Milano, 2014.  
Latouche S., *Come si esce dalla società dei consumi*, Bollati Boringhieri, Torino, 2011.

Lipovetsky G., *L'era del vuoto*, Luni, Milano, 1995.  
Mauss M., *Saggio sul dono*, Einaudi, Torino, 2002.  
Mitscherlich A., *Verso una società senza padri*, Feltrinelli, Milano, 1970.  
Pulcini E., *L'individuo senza passioni*, Bollati Boringhieri, Torino, 2001.  
Selz M., *Il pudore*, Einaudi, Torino, 2005.  
Sennett R., *L'uomo flessibile*, Feltrinelli, Milano, 2001.  
Zoja L., *La morte del prossimo*, Einaudi, Torino, 2001

### **Articoli**

Numeri 1, 3, 4/2015 e numeri 1, 2, 3 e 4 /2017 della rivista online [www.interventieducativi.com](http://www.interventieducativi.com) sui temi della famiglia, dell'identità e della continuità educativa.

### **Francesco Caggio**

Pedagogista, già dirigente nei Servizi Educativi del Comune di Milano, già docente per oltre un decennio presso l'Università Statale Milano-Bicocca in diverse discipline pedagogiche; formatore per varie istituzioni. È direttore della rivista online "Interventi Educativi, conversazioni sulla cura".

## Commenti

di **Miriam Pintarelli**

Grazie, dottor Caggio. Commento solo di striscio perché abbiamo i secondi, direi, contati. Una bella relazione, nello stile del dottor Caggio, lo stile della provocazione, che ha lo stile dell'aggancio, del far pensare, dello smuovere cose. E, credo, molto interessante il quadro che ci ha dato, quindi alcuni principi di fondo, che poi sono la sostanza nel nostro mestiere dell'educazione.

Adesso ci predisponiamo per la parte finale.

È uno spettacolo. Come sempre riserviamo in questi appuntamenti una parte così, diversa.

Lo spettacolo che segue è comunque ancora in linea con lo spirito di questa giornata, perché è uno spettacolo che è raccontato, fatto, da attori, ma la sostanza viene dagli insegnanti, di chi si è reso disponibile nel dare delle testimonianze.

Sono pezzi di esperienza, ricordi di primi giorni di scuola, sono sensi di scoraggiamento attraversati nei percorsi professionali, sono episodi di libertà, di grande capacità trasformativa nell'azione didattica, sono ricordi di casi professionali, quelli che poi ti danno il passo per un nuovo cambiamento. Ecco, è un mix che viene da colleghe e che racconta quello che è poi la vita di tutti i giorni.

La professoressa Santi è dovuta andare, porta il suo saluto a tutta la platea, ha dovuto lasciarci molto velocemente, dispiaciuta, perché alle due doveva essere in Università, a Verona.

Bene, partiamo con questo spettacolo.

Credo che, alla fine, di questo spettacolo ci siano poche parole da aggiungere, solo il tempo proprio di un saluto.



## Era ieri e poi domani

di **Camilla Da Vico** e **giacomo Anderle**



*Uno spazio vuoto. Al centro uno scatolone, qualche scatola più piccola, e qualche altro materiale ammonticchiato, una sedia grande accanto ad un'altra per bambini. Due leggii.*

*I due attori entrano in scena. Iniziano a sistemare i leggii, le sedie e si ritrovano davanti allo scatolone più grande.*

- G. Eccoci qua, davanti a questo scatolone. Sembra sia una questione importante. Un elemento fondamentale della nostra storia.
- C. Bisognerebbe guardarci dentro.
- G. Mh... potrebbe essere pericoloso.
- C. In fondo è solo uno scatolone.

G. E chi lo dice?  
 C. Allora guarda.  
 G. È vuoto.  
 C. Che ti dicevo?  
 G. Non avevi detto che era vuoto.  
 C. Non l'ho detto perché era ovvio.  
 G. Cosa vuol dire era ovvio? E che ci fa uno scatolone vuoto?  
 C. Uno scatolone è lì per essere riempito.  
 G. O svuotato.  
 C. Quando devi partire  
 G. O sei appena arrivato.  
 C. Per metterci i ricordi.  
 G. O per dimenticarli.  
 C. Ho un'idea! È un regalo!  
 G. Per chi?  
 C. Per te. E per chi se no!  
 G. Per me!?! E cosa c'è dentro?  
 C. Guarda!  
 G. Ma è vuoto!  
 C. Ancora!  
 G. Ma se è vuoto, cosa ci posso fare!  
 C. Così non andiamo più avanti.  
 G. E allora?  
 C. Aspettiamo  
 G. Che cosa?  
 C. Un momento...  
 G. Ma...  
 C. Shhh!  
 G. Dunque?  
 C. Pazienza!  
 G. Uff!  
 C. Ecco vedi?  
 G. Che cosa?  
 C. Lì, in fondo, nell'angolo, piccolo piccolo...  
 G. Ohhhh!

## MUSICA

G. Buongiorno. Eccoci qua. È il nostro momento. Lo abbiamo aspettato a lungo. Ci siamo preparati per bene. Raccolto testimonianze, voci, tante parole, scritto il copione, studiato, mandato a memoria le battute, puntato le luci, curato ogni dettaglio, diciamo così... È proprio tutto pronto, vedete, anche la scena.  
 Chi siamo? Soprattutto: chi siamo noi per parlare di voi?  
 Diciamo che siamo due visitatori. Per caso abbiamo trovato una porta aperta e non abbiamo resistito, siamo entrati. Senza farci notare troppo, speriamo.  
 La scena, la conoscete bene, è un salone, o giusto un'aula. C'è silenzio adesso, ma fino a poco fa risuonava di voci, di risate, di vite, di storie lunghe o appena cominciate. E forse tra pochi istanti sarà di nuovo così.  
 Ecco, allora siamo pronti, abbiamo i personaggi, la scena, gli oggetti, la musica, abbiamo una carta su cui abbiamo tracciato

dei possibili sentieri, appunti, domande. Tutto è ancora immobile e silenzioso. Attende. Non ci resta che iniziare. Anche noi percorriamo l'invisibile, ma per riuscire a muoversi nei territori dell'invisibile, bisogna prima imparare a stare con i piedi ben piantati nelle cose, conoscere e assaporare la durezza e l'asperità del suolo. Alla terra ci affidiamo per spiccare il salto e prendere il volo.

*MUSICA*

G. Se fossi una sedia sarei stanco morto  
Di stare fermo ad aspettare  
C. Se fossi un'ape ti pungerei  
Non per far male, solo un poco  
Per scherzo, per farti alzare  
G. Se fossi un fiore avrei un profumo che... ehccì!  
C. Se fossi un paio di scarpe  
Partirei per un viaggio a piedi nudi  
G. Se fossi una stella ti indicherei la strada  
C. Se fossi un uccello volerei nello spazio  
G. Dove ci sono le nuvole?  
C. Più lontano, più lontano  
G. Se fossi il mare sarei molto agitato  
C. Se fossi un treno non mi fermerei alla stazione  
G. Se fossi un cavallo farei salti pazzi di gioia. Ma non sarei mica un cavallo di legno. Un cavallo sarei, un cavallo vero

*MUSICA*

G. Maestra! Ti ricordi di me? Io sì che mi ricordo. Mi ricordo che eri grande, grandissima per me che ero piccolo, più piccolo di tutti, anche dei piccoli. Mi ricordo che sbagliavo sempre porta della sezione, ho sempre sbagliato porte, e allora tu venivi fuori, mi guardavi da lassù, e mi dicevi "Ma dove stai andando, a fare una passeggiata, da solo?!" e ridevi con una voce grande ma gentile e poi mi facevi una coccola veloce e mi dicevi "dai, dai che non è niente, su che andiamo a giocare!" e quanto giocavi maestra, anche questo me lo ricordo bene, e quanto ti divertivi! Ti divertivi così tanto che io mi dicevo che strano, lei non va a lavorare come la mia mamma e il mio papà, la mia maestra se ne sta tutto il giorno a giocare con noi. Chissà poi che lavoro fa, quando noi ce ne andiamo...

E la curiosità era così grande che ho deciso di indagare e così ho studiato anch'io per fare l'insegnante. E adesso eccomi qui con te, che non sei più così grande, ma io ti vedo ancora grande e gentile e riconosco la risata. E io non lo so se questa sarà la mia storia, ma adesso sono qui, ancora una volta, davanti a te e come una volta ti chiedo di prendermi un po' per mano e ti dico "dai, racconta..."

C. Capirai che è una grande emozione per me averti qui, è la vita che ti butta in faccia che stai invecchiando. E poi ritrovare i miei bambini di allora e vedere come sono diventati mi fa proprio effetto. Ma, detto ciò, ora ti tratterò da collega. Ti spiegherò cosa sta dietro le cose che all'apparenza sembrano niente, una canzoncina, un disegno, un gioco. Ti racconterò

cosa ho pensato per risolvere il problema di quel bambino e cosa dirò a quel genitore ansioso, ti farò notare le strategie per far capire le cose e le regole, ti farò notare i linguaggi del corpo e dove serve essere morbidi e dove invece no. Ti dirò che a volte si va via sicuri e altre si fanno dei tentativi, e che si sbaglia e ci si soffre. Perché questo non è un lavoro facile. Richiede di mettere a disposizione tutto il tuo corpo, oltre alla testa, quel che sai e quello che di nuovo dovrai ancora imparare”.

*VOCE DI BAMBINO: Ecco, si va un po' di qua e poi si può andare di là e poi, dopo dieci chili di foresta... e dopo dieci chili di paurosa di sassi si va qui... poi qui vicino c'è la botola per scaricare i tesori e dentro ci sono i tesori di già...*

C. Il primo giorno di scuola!

G. Anna si era iscritta al concorso pubblico per insegnanti della scuola dell'infanzia senza pensarci più di tanto, un po' distrattamente, spinta più che altro dalla sua amica Elena. Ma sì, dai, proviamo, è un possibile sbocco lavorativo, un'occasione da non farci scappare! E così rimase quasi sorpresa nel ricevere la lettera intestata, con tanto di timbri, che le comunicava l'assunzione a tempo indeterminato. Inizio del servizio: primo settembre 1979. Evviva! Congratulazioni! Festeggiamenti! C'è tempo per una vacanza al mare! Il primo settembre 1979 è una splendida giornata di sole con un cielo terso percorso da una leggera brezza. Un incanto. Alle 8, mezz'ora prima dell'entrata dei bambini, Anna con le due amiche, con mise coloratissime stile figlie dei fiori, varcano per la prima volta la soglia della scuola dell'infanzia. Sono tranquille, il concorso è andato bene, hanno studiato, le basi teoriche sono salde, la pratica... beh, con i bambini hanno feeling e poi... qualcosa s'inventeranno!

Nel salone centrale vuoto e silenzioso non c'è nessuno.

Quattro pareti scorrevoli danno accesso ad altrettante sezioni. Nella prima si vedono tavolini e seggioline ben posizionate, scaffali con cassette di rete metallica colorata, un angolo con passeggini e bambole sormontati da una grande farfalla con ali variopinte. Le ragazze fanno scorrere lo sguardo sulle altre tre sezioni e... si bloccano ammutolite. Al centro di ogni stanza s'innalza una piramide alta e instabile di sedie e tavolini. Alcune scaffalature di formica verde grigiastro, spoglie e tristi, completano la scena. Null'altro.

“Quanto manca? Trenta minuti. Ahhhhh! Tu di qua, io di là, prendi, sposta, metti qua, spingi, tira, dove vanno i tavolini? Le costruzioni, le costruzioni dove sono? I fogli! Presto i colori! Passami le bambole, prendi le macchinine, dove vanno? Qui le pentole, qui le pentole! Metti a caso, a caso, non c'è tempo!”

“Ciao, siete arrivate, finalmente! Sono Wilma la vostra collega. Io sono venuta due giorni fa a preparare la sezione. Ho visto che voi non c'eravate, ma non sapevo cosa fare. Però ho diviso

i bambini nelle sezioni. Così sapete almeno come si chiamano i vostri bambini” e allarga tre fogli a mo’ di ventaglio. Una lista infinita di nomi. “25! Ma qui ci sono segnati 25 nomi”.  
 “Eh sì. Anch’io ne ho 25. In totale ci sono 98 bambini”.  
 Benvenuto Carlo, benvenuto Matteo! Ma siete proprio uguali, anche vestiti uguali! Ah, no? Ah, le stringhe delle scarpe sono diverse? Carlo rosse, Matteo Blu? Certo, è evidente... Mauro no, non sono la tua maestra dello scorso anno, non sono neppure bionda, è vero, ma vedrai quanti giochi faremo, ti prego, non sbattere la testa sul muro, Mauro! Laura non piangere, la mia camicia è già tutta bagnata. Angelo, vedrai che la tua mamma torna presto! Matteo non lanciare le costruzioni per favore! Ah non sei Matteo? Sei Carlo? Carlo stringhe rosse, Matteo blu, Carlo stringhe rosse, rosse, rosse... Oh buongiorno Monica, ti sei fatta accompagnare dalla nonna! Ah, è la mamma? Piacere signora... Carlo! Chiudi il rubinetto dell’acqua! Ah tu sei Matteo, stringhe blu, stringhe blu, stringhe blu. Samuele hai fatto ancora la pipì sul tuo peluche? Non metterlo in bocca per favore... Mattia non rovesciare tutto! Grazie Nino, questa torta di sabbia è ancora più buona dell’altra... ah, la devo mangiare tutta? Daniela, che bel disegno, Angelo resisti, la tua mamma sta arrivando! Matteo, Carlo... STRINGHE ROSSEEEEE!!!  
 Mezzogiorno. Di nuovo silenzio, rassicurante. Anna ed Elena si accasciano in salone, lo sguardo perso nel soffitto.

*MUSICA*

“Ragazze, dobbiamo parlare.”

*MUSICA*

G. Ma cosa significa essere insegnante?

C. Il termine “insegnare” deriva dal latino “in signare”: lasciare un segno, imprimere fortemente, lasciare una traccia in profondità.

G. Essere insegnante è un lavoro che ne contiene molti altri: un po’ psicologo, un po’ teatrante, un po’ circense, un po’ trovarobe, un po’ artista, un po’ assistente sociale, un po’ poeta, un po’ inventore, un po’ scienziato...- Per non perdere l’entusiasmo e la voglia di giocare ogni giorno, occorre mantenere dentro di sé la bambina o il bambino che siamo stati. Solo così si può continuare a guardare il mondo con gli occhi che sanno sorprendersi e il cuore che sa meravigliarsi.

C. Non è una missione, fare l’insegnante. È calarsi in un ruolo, focalizzare qual è il mandato. È un lavoro e una ricerca che non è mai arrivata e completa.

G. Mi piace pensare di essere solo qualcuno che resta nella mente e nel cuore di chi mi ha conosciuto. Ho in mente l’immagine di una maestra che prende per mano un bambino e lo accompagna verso qualcosa di grande perché tutti i bambini hanno le potenzialità per fare grandi cose ma occorre aiutarli un pochino per costruire insieme le basi dei loro sogni.

C. Sono stata fortunata! Penso di aver contribuito a far crescere molti bambini in questi anni, di averli aiutati a scoprire e a sviluppare le loro doti e potenzialità, a capire che ognuno è diverso dagli altri e che ognuno è importante. Forse... ho lasciato una traccia in loro; loro certamente in questo lungo periodo hanno in-segnato me.

G. Nel nostro mestiere stiamo bene quando passione, competenza, soddisfazione e divertimento trovano spazio per esprimersi, pur nella quotidiana fatica, non voglio idealizzare. E riusciamo a non sentire la stanchezza, bensì una linfa vitale, ogni volta che possiamo nutrire ed esercitare il nostro ingegno professionale.

C. A volte c'è paura e a volte scoraggiamento... quando non riesci a gestire una situazione difficile molto complessa e risorse sono diminuite e tu sei magari sola con troppi bambini e alcuni con grosse necessità e vorresti fare per tutti di più ma più di così non puoi... per fortuna ci sono le colleghe con cui condividere...

G. Fare l'insegnante è un ruolo anche politico, ci si occupa della vita, a tutto campo delle persone di oggi e di domani, s'impara insegnando e si insegna imparando.

C. Un altro primo giorno di scuola!

G. È il 19 gennaio 1983 e Riccarda sta impastando la torta per il compleanno di suo padre. Verso le 8 e mezza squilla il telefono. La segretaria del circolo le offre la supplenza di un giorno, a partire dalle 9. Mille pensieri si accavallano veloci nella sua mente: la torta da finire... è già tardi... non ha la macchina... e soprattutto... non ha mai messo piede in una scuola (da insegnante)... ma accetta! Questo è sempre stato il suo sogno. Molla lì la torta... (il padre capirà...), telefona immediatamente allo zio Angelo (lui è in pensione e gli piace fare i giretti in macchina...). Gli chiede il favore di accompagnarla, il più in fretta possibile - sono circa 28 km -, sente il cuore che corre più veloce di lei... Partenza, via! Un razzo... ma quante curve ci sono, sembra di non arrivare mai... Finalmente in paese, proprio davanti alla scuola. Saluta lo zio, "grazie, ciao!"... sono quasi le 10... con mano tremante suona il campanello... Una signora le apre la porta, gentile ma sbrigativa: "Ciao son la cuoca,...vei vei che l'è tardi e go da far el pasticcio". "Ah, sì certo ma, scusi... ma la maestra dov'è?" E la cuoca con un sorriso smagliante: "Te sei ti la maestra!".

*VOCI DI BAMBINI: Sento il sole che mi fa addormentare...*

*Io ne ho presi quattro di raggi e li ho messi nella tasca...*

*Io ne ho raccolto cinque e mi hanno fatto felice...*

*Beh, io ne ho raccolto quaranta e mi hanno fatto felice nel cuore...*

*Ho sentito i raggi di sole e me li sento dappertutto, soprattutto nella pancia...*

*I raggi di sole io li sento gialli e li metto via...*

*Io li raccolgo per riscaldarmi quando fa freddo...*

*I raggi mi entrano dentro nella testa e mi fanno compagnia...*

*Io li vedo i raggi che entrano...*

*C. "Lentamente muore chi diventa schiavo dell'abitudine, ripetendo ogni giorno gli stessi percorsi, chi non rischia, chi non parla a chi non conosce.*

*G. Lentamente muore chi evita una passione, chi vuole solo nero su bianco e i puntini sulle i piuttosto che un insieme di emozioni;*

*C. Lentamente muore chi non capovolge il tavolo, chi è infelice sul lavoro, chi non rischia la certezza per l'incertezza, chi rinuncia ad inseguire un sogno, chi non si permette almeno una volta di fuggire ai consigli sensati.*

*G. Lentamente muore chi non viaggia, chi non legge, chi non ascolta musica, chi non trova grazia e pace in sé stesso.*

## MUSICA

*G. L'album dei ricordi*

*C. Ho ancora la foto di me che tenevo l'oca al guinzaglio davanti alla fila di bambini e colleghe, con le varie gabbiette, quando portavamo i nostri protetti a casa dell'uno o dell'altro per le vacanze estive. Poi tutto è cambiato: no animali, no attività di cucina, allergie, circolari, controlli sanitari, eccetera.*

*G. I bambini ancora si arrampicavano sui grandi alberi del giardino, nel corso dell'anno in ciascun progetto era presente la natura ed il nostro essere dentro ad essa. Ho imparato le attenzioni all'ambiente, la cura nel sostenere l'estasi dei bambini, il senso di gratitudine, l'apprezzare le piccole e grandi cose. Si è incrementato il vivere il territorio, fare scuola dentro, ma anche fuori. Una scuola che si fa conoscere, lascia il segno, raccoglie segnali e li fa propri.*

*Le nostre vite come insegnanti, cittadine, genitori si sono intrecciate con la partecipazione amministrativa in Comune e Comunità di Valle, con le nostre adesioni alle associazioni locali, gruppi di genitori, progetti di solidarietà...*

*C. Alla scuola dell'infanzia si aprono "cassetti", si fa spazio alla curiosità e all'interesse, si può apprezzare il bello della vita, dei nostri luoghi di vita, si fa esperienza di molte diversità e differenze.*

G. Educatori e bambini insieme abbiamo potuto apprezzare il posto in cui viviamo, sviluppare e lasciare la nostra impronta, guardare lontano e tenere conto del mondo, in un gioco di locale e globale, di piccolo e concreto e di alto, come il desiderio e il sogno. Tutto in movimento, nulla è conquistato e raggiunto in modo definitivo, serve forza e impegno personale e nel ruolo rivestito.

C. Era il 1977. In quegli anni il lavoro educativo era un fatto tra noi insegnanti e i bambini. Nessun altro. Nella mia mente c'erano solo i bambini, le colleghe, i libri, le riviste che illuminavano il nostro fare. Eravamo un bel gruppo. Diverse tra noi, ma curiose l'una dell'altra. Non ricordo conflitti. Comportamenti diversi sì, ognuno in base al proprio temperamento personale e bagaglio culturale e professionale. Da tutte loro ho imparato qualcosa. Imparavo a coniugare la teoria con la pratica, cercando prime risposte ad apparenti contraddizioni: come coniugare la libertà e l'identità dei singoli bambini con le indicazioni dell'adulto? In che rapporto stavano autonomia e dipendenza? Come promuovere la creatività dei bambini e la loro capacità di auto-organizzarsi? Ero immersa in questo mondo pieno di fervore, riflessione, voglia di cambiamento a partire dalla scuola dei bambini. Ero solo all'inizio.

G. Avevamo ben chiaro che eravamo lì per trasformare l'asilo in scuola e il nostro nudo edificio in un ambiente ricco per i bambini e con le tracce dei bambini. Volevamo una scuola dell'infanzia e non solo "materna" che fosse a misura di bambino e non tutta pensata esclusivamente dall'adulto. Volevamo che i bambini a scuola potessero scegliere, conoscere, esprimersi, muoversi, creare e produrre con la loro testa e non tanto imparare e ripetere contenuti prefissati. A scuola s'inventava e si creava, ma non s'improvvisava: si programmava e si lavorava per progetti, stimolati e sostenuti dalla formazione.

C. La nuova pedagogia degli anni '80 apriva le porte al crescere di una forte cultura dell'infanzia, soppiantando l'idea di bambino quale essere incompleto, non riconosciuto nel suo essere diverso dall'adulto e a cui veniva prevalentemente chiesto di conformarsi a dei modelli. Ci offriva un'idea di bambino quale "essere pensante", portatore di un punto di vista sul mondo. Quell'idea di bambino ci invitava a spostare tavolini e sedie e a organizzare gli spazi interni ed esterni in centri d'interesse, laboratori, gioco, lavoro e attività che consentissero ai bambini di essere liberi di manifestarsi e di accedere al mondo della conoscenza.

*VOCI DI BAMBINI: Possiamo costruire anche noi un cielo?  
Nel nostro cielo possiamo fare anche le nuvole...  
Le nuvole volano...*

*Sono schiuma leggera...*

*Sono attaccate al cielo...*

*Stanno su con l'aria...*

*Quando cadono si potrebbero raccogliere con una rete e si riportano in cielo con un razzo...*

#### **MUSICA**

C. Era successo che Filippo era andato in bagno con due compagni più grandi a prendere degli imbuto per i travasi. I due, più veloci, l'avevano lasciato un po' indietro chiudendo la porta del bagno. Che separa l'aula dal bagno c'è un piccolissimo spazio dotato di due porte e senza finestre. E così Filippo si era ritrovato chiuso in questo "sgabuzzino" da solo e al BUIO!!! E per giunta con una porta che non voleva aprirsi! Urla disumane percorsero l'aula e trapanarono le orecchie di tutti i bambini. Accorsi naturalmente subito e mi ci volle un po' per calmare il piccolo e per mettere a fuoco ciò che era successo. Nei giorni seguenti continuavo a pensare a come risolvere quel problema dello "sgabuzzino". In tanti anni non mi era mai successo e non potevo permettermi che ricapitasse. Così continuai a pensare ad una serie di possibili soluzioni. Poi, una sera, mentre stendevo il bucato sul terrazzo, l'illuminazione: "Ma il buio non va eliminato. Può essere anche qualcosa di bello, di non pauroso, se... c'è qualcosa che ti fa compagnia!" Così il giorno dopo andai in cerca di STELLE, fluorescenti da appiccicare e da appendere. Usciti i bimbi, mi arrampicai sulla scala e provai a comporre sulle pareti sul soffitto e sulle due porte alcune costellazioni. Il giorno dopo raccontai ai bimbi una leggenda sulle stelle e sulla paura del buio degli uomini di un tempo. I bambini erano molto incuriositi. Arrivò nei giorni successivi un misterioso messaggio che ci invitava a entrare nientemeno che nel buio del nostro "sgabuzzino". Con mia gran sorpresa anche Filippo volle entrare con tutto il gruppo di compagni, in braccio a me tenendosi ben avvinghiato al mio collo. Che esclamazioni di gioia, di stupore, quando avvolti da quel buio i bimbi videro le stelle che luccicavano! Così un po' alla volta anche per Filippo quel luogo che gli ricordava una paura, divenne uno spazio gioioso dove giocare e fantasticare, rinchiudersi con gli amici a parlare, scambiarsi commenti o racconti segreti. E quando venivano la mamma o il papà a prenderlo, li trascinava nel nostro "planetario" per far vivere anche a loro l'emozione delle stelle al BUIO!

#### **MUSICA**

*G. a bordo di uno scatolone si avvicina a C.*

*G. Dai, sali.*

*C. E dove andiamo?*

*G. Facciamo il giro del mondo*

*C. Con quest'auto? Ce la faremo?*

*G. Come no!*

E così il giorno dopo Giovanni arrivò a scuola con il camion e scaricò una Fiat 600 azzurra fra due alberi. Non mancava di nulla, sedili in similpelle, manubrio, leve, manovelle per i vetri, cloche; non c'era il motore, ma tanto non serviva.

I bambini esplosero di gioia e poi partirono per migliaia di viaggi.

C. Brumm bruuuummm, *tic toc tic toc, gniiii...*

G. Salivano, scendevano, guidavano, chiacchieravano, discutevano, inventavano...

G. Curva, c'è una gallina in mezzo alla strada!

C. Sono stanca, sono dieci anni che guido per arrivare al mare!

G. Andiamo a Milano fino a stanotte...

G. Né a me, né a nessuna delle colleghe era passato per la testa il concetto di sicurezza. Né passò nella mente dei genitori, che vissero la cosa con la nostra stessa allegria, che poi era lo specchio di quella dei bambini. Non avvisammo la coordinatrice, né il Comune. I protocolli ci erano sconosciuti, la gerarchia istituzionale l'avevamo recepita approssimativamente. Ci entusiasmarono le novità, le sperimentazioni, le esperienze inusuali, la creatività esplorativa.

G. FRENAAAA!

G. Successe che nessun bambino si schiacciò mai un dito, né si fece male negli altri numerosi possibili modi che oggi so immaginare. In qualche maniera stettero attenti, con la loro auto. Spesso con una pezzuola la lucidavano, sorvolando sui punti affetti da un po' di ruggine.

C. Oh, arrivati, si scende!

G. Non ricordo quanto durò l'auto parcheggiata in giardino. Non molto, un anno, forse due. Poi la parola "sicurezza" cominciò a concretizzarsi, insieme a "norme", "assicurazione"...

Giovanni gentilmente venne a riprendersi l'auto.

## MUSICA

G. Il mio primo approccio alle lingue straniere è stato proprio al campo nomadi; imparare parole e frasi in sinto è stato un modo per acquisire la fiducia della popolazione e soprattutto dei bambini. La scuola nel campo aveva la funzione di ponte tra il dentro e il fuori, tra il mondo dei sinti e il mondo dei gagé, dei non sinti.

Sicuramente un'esperienza come questa non la dimenticherò mai perché mi ha insegnato ad apprezzare le cose semplici: come ad esempio il gioco del girotondo... se si arrivava a concluderlo bene... senza intoppi e interruzioni, era già un successo; l'ombra "dell'imprevedibile" era in agguato...

La scuola per i bambini era l'unico posto per fidarsi, dove poter lasciare custodite le loro cose; era il luogo per costruire relazioni significative; era rifugio, valvola di sfogo, in cui prontamente le maestre accoglievano gli stati d'animo dei bambini, inventandosi attività estemporanee, completamente diverse da ciò che ci si era proposte di fare;

Un giorno una bambina di cinque anni ci disse:

C. "I gagé, quando suoniamo alla porta, non ci aprono, voi a scuola ci aprite... I gagé non sono gentili con noi...voi ci sorridete sempre... voi non siete né sinte, né gagé... voi siete maestre".

C. canta una canzone rom mentre G. tenta di accompagnarla con il ritmo in controtempo delle mani. È un piccolo momento di festa. G. ride e si rivolge al pubblico. Adesso è una vecchia maestra.

G. Eh eh eh, largo ai giovani! Sembra ieri quando incontravo altre colleghe alle riunioni. Ero giovane, allora, e loro mi sembravano così vecchie e stanche. "Largo alle giovani che rinnovano!" dicevano. E infatti abbiamo rinnovato, rivoluzionato modi, spazi, rapporti con colleghe, bambini e famiglie. E ora, eh, ora sono ancora qui, nel giardino della "mia" scuola. "Mia" perché sento e vedo che ho lasciato una traccia negli spazi, ma soprattutto nella comunità, nelle famiglie, nei bambini ormai grandi, adulti e a loro volta genitori. Qui rimane e si respira un pezzo di storia. Ricordi felici ma anche tristi... Basta aprire il cuore per ascoltarli, rivivere momenti, ricordare volti. Io ne rivivo tanti ed ecco perché mi sento un po' "stanchina".

C. C'è stato un momento che mi sono detta che questo lavoro non faceva più per me. Pensavo che non ero più capace, che ero una cattiva maestra ed era terribile sentirmi così. Questo momento l'ha creato un bambino, un bambino "terribile". Aggrediva gli altri, non obbediva, non mangiava, non faceva quello che proponevo, mi provocava fino a snervarmi. Insieme a lui, a distruggermi c'era la sua famiglia, che lo difendeva in ogni comportamento, che lo giustificava, che mi accusava di non capirlo e che pensava che se fosse stato in sezione con una mia collega sarebbe stato tutto diverso. Cosa che lei, la mia collega, non dava idea di negare, così da affossarmi del tutto.

Non ci capivamo proprio *io e il bambino*, con i suoi atteggiamenti da bulletto, *io e la famiglia*, con quelle difese dell'indifendibile, *io e la mia collega*, che faceva quella "più brava", e *io e me stessa*, con l'immagine di buona insegnante, che avevo costruito negli anni e che adesso miseramente crollava. Piangevo. Mi sentivo sola. Fallita. E stavo male. Bambino dalla salute di ferro, non mancava mai, non si ammalava mai! Ogni giorno cercavo soluzioni, strategie, distanziamenti, facevo buchi nell'acqua, pieni di urla. Mi ci è voluto un anno intero, una formazione che si basava sull'analisi di casi, ma non solo quella, un libro, ma non solo quello; una consapevolezza non è mai frutto di un'unica azione, è un insieme di varie comprensioni che si innestano su un tronco vitale e poi gemmano.

Così, infine mi sono accorta, ho capito. Ho compreso che il bambino non era negativo ma spaventato del mio disamore,

del mio non accettarlo, nel mio non trovare del buono in lui. Ho compreso che la famiglia non si sentiva apprezzata ma giudicata, che ogni giorno si trovava sul banco degli imputati nella "causa del figlio inadeguato". Ho compreso che i miei obiettivi didattici, cognitivi, di apprendimento, niente importavano perché prima ne dovevano raggiungere altri, emotivi, con l'empatia, la complicità, la vicinanza.

E allora mi sono rialzata, ho cambiato punto di vista, parole, azioni. Ho accettato che ci sarebbe voluto del tempo e una buona dose di umiltà.

Alla collega ho detto: "Sono in difficoltà, puoi aiutarmi?"

Ai genitori ho detto: "Andiamo per piccoli passi, cosa possiamo fare insieme perché lui stia bene?"

Al bambino ho detto: "Certe volte io non ti capisco, ma forse neanche tu lo sai perché ti viene di essere arrabbiato e scontroso e manesco. Allora cerchiamo di capirlo insieme."

Ecco, queste erano le parole, che si chiamano *collegialità, collaborazione, condivisione*. Le avevo lette mille volte sui libri e sentite mille volte dagli esperti. Ma finché non sono andata in crisi non le avevo affrontate davvero. Perché finché non è arrivata la prova del "bambino difficile", avevo potuto contare sulla mia fantasia, allegria, capacità di fare e organizzare. Invece, con lui ero dovuto andare più a fondo, di me e di questo lavoro.

È dopo quella crisi che sono diventata una maestra migliore.

## MUSICA

C. Francesco esce dalla sezione verso il prato della scuola camminando lentamente, in punta di piedi, cercando lo spazio tra una pratolina e l'altra per appoggiare il piede nel suo procedere, per non schiacciarle. È questa attenzione, questa sensibilità, questo rispetto verso "l'altro da me", che voglio serbare come simbolo di un approccio nel nostro quotidiano professionale.

G. L'auspicio per il futuro è che, sia noi insegnanti che i nostri amministratori, si riesca ad esercitare nel modo migliore la responsabilità verso i bambini. Siamo noi gli adulti: insegnanti, genitori, decisori "politici" nel senso più alto del termine e dobbiamo avere sempre presente i valori, l'etica nel nostro mestiere. Per chi e per cosa stiamo lavorando?

C. Non dobbiamo smettere di studiare, leggere, fare formazione. Come insegnanti e come istituzione dobbiamo aprirci al confronto e allo scambio. Nella scuola dobbiamo restare aperti alla riflessione su ciò che facciamo, sia da inesperte sia da esperte perché le cose cambiano e molte certezze si rivelano provvisorie.

G. Abbiamo bisogno di occasioni d'incontro, dentro e fuori il nostro territorio per crescere in consapevolezza, per non essere autoreferenziali, e per conoscere cosa avviene in campo educativo nel resto dell'Italia e dell'Europa.

*C. La fronte madida di sudore,  
in questo pomeriggio d'estate,  
poso la falce e mi siedo un istante.  
Questi meli selvatici.  
Sono così vecchi!  
Chi li avrà piantati?  
Pensava, mentre li piantava,  
a quello che sarebbero diventati,  
agli alberi che sono ora,  
grandi, nodosi,  
dalla scorza così ruvida?*

*E penso anche a coloro che,  
negli anni, li hanno curati.  
Come me devono aver sperato  
Che la cocciniglia non li attaccasse  
E curvato i loro rami  
Perché portassero più frutti.*

*Poi guardo il giovane mandorlo  
Che ho piantato lo scorso autunno.  
Esile, ancora troppo per dar frutti.  
E saluto i giardinieri  
Che lo vedranno bello  
E forte un giorno,  
quando da tempo io non ci sarò più.*

*Assaporo, in gioia e con tristezza,  
quest'istante sospeso  
che si prolunga,  
quest'altro tempo che non so,  
che non è passato,  
né presente,  
che forse è solo il luogo  
in cui accadono le cose.  
Poi mi asciugo la fronte  
E ricomincio a lavorare*

Gli attori vanno via con lo scatolone.

### **Camilla Da Vico e Giacomo Anderle**

Autori e attori di spettacoli, rappresentati sia a livello locale che nazionale, destinati alla primissima infanzia, a bambini, ragazzi e adulti. Sono Direttori artistici di Finisterrae Teatri e di Pituit Studio d'arti, si occupano professionalmente di teatro in ambito creativo, produttivo e formativo; dopo aver collaborato per dieci anni alla gestione del Centro Teatro del Comune di Trento, conducono corsi e seminari di formazione vocale, teatro e clown.

## Commenti

di **Miriam Pintarelli**

Non aggiungiamo altre parole perché questo rimane un discorso aperto, che riprenderemo in sedi più canoniche, quelle della formazione. Ci ragioniamo attorno per ritrovarci il prossimo anno a fare un bilancio ancora più concreto su questi 40 anni. Grazie per essere parte di questo "Noi". Un "Noi" che domani inizia con vera passione. Buon inizio. Grazie.

