



CITTA' DI TORINO
DIVISIONE SERVIZI EDUCATIVI



C'ERA UNA STELLA CHE DANZAVA E SOTTO QUELLA SONO NATO
I diritti dei bambini e delle bambine

XVII Convegno Nazionale dei Servizi Educativi per l'infanzia
Torino, 11-13 marzo 2009

Documento di lavoro
"I dieci diritti: Esperienze in mostra"

A cura del comitato scientifico

Valeria Anfossi, Giuseppina Marrella, Antonietta Nunnari, Anna Pellegrino, Enrica Rastello, Claudia Regio, M.Carla Rizzolo, Marina Roncaglio, Ugo Segalini, M.Grazia Tiozzo

"Per guardare ad alcuni aspetti del futuro, non abbiamo bisogno di proiezioni elaborate da supercomputer. Molto di ciò che sarà il prossimo millennio si può già vedere nel modo in cui ci occupiamo oggi dell'infanzia. Il mondo di domani forse sarà influenzato dalla scienza e dalla tecnologia ma più di ogni altra cosa, sta già prendendo forma nei corpi e nelle menti dei nostri bambini."
(Kofi A. Annan, Segretario Generale delle Nazioni Unite, 1997)

Premessa

Negli ultimi decenni si è sviluppata a livello internazionale una diffusa consapevolezza del valore dell'infanzia e dei diritti che ad essa debbono essere riconosciuti.

Riconoscimento sancito nella **Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia**, di cui ricorre quest'anno il ventennale, a cui tuttavia non è seguita una coerente azione finalizzata alla loro realizzazione.

L'infanzia non è purtroppo sempre e pienamente tutelata e garantita.

Chi si occupa di educazione ha la responsabilità di orientare le proprie scelte e il proprio agire quotidiano all'interno del progetto educativo ma anche di impegnarsi nella sensibilizzazione verso una cultura dei diritti dei diversi soggetti, a partire dalle famiglie.

Pensare ai bambini come soggetti di diritto , sostituire il diritto ai bisogni, porta a mettere in discussione le teorie della conoscenza e a guardare con interesse ai recenti contributi delle neuroscienze e alla conseguente idea di insegnamento ed apprendimento.

Il documento che proponiamo ha lo scopo di aprire la riflessione dei Responsabili Pedagogici e dei Collegi Docenti dei Nidi, delle Scuole dell'infanzia e dei Centri di Cultura per l'Infanzia e l'Adolescenza sul tema che sarà oggetto del Convegno nazionale che la Città di Torino con il Gruppo Nazionale Nidi Infanzia organizza.

Si tratta di appunti o di suggestioni prese in prestito allo scopo di aprire pensieri che richiedono di essere integrati con le progettualità già esistenti o in previsione per il prossimo anno scolastico e approfonditi con le esperienze e le documentazioni.

Progetti educativi che possono trovare significazione in un'idea di persona /soggetto in relazione ai dieci diritti individuati quali temi di approfondimento delle commissioni di lavoro.

Bambino soggetto giuridico di diritti e doveri

I diritti dei bambini si realizzano solo se gli adulti (genitori, insegnanti, amministratori) compiono i loro doveri

I diritti dell'infanzia

Il percorso che ha portato alla Convenzione

*"Chi è orfano dei diritti
è straniero nella terra dei doveri"
(Don Ciotti)*

La cultura dei diritti umani è oggi un campo attraversato da grandi dibattiti, i punti di vista diversi le tensioni e le profonde contraddizioni ne fanno uno dei settori di maggiore vivacità intellettuale della nostra epoca.

Attorno alla questione dei diritti umani si svolgono battaglie culturali e politiche sia a livello internazionale che all'interno di ogni singolo stato con risvolti considerevoli nella vita di ogni persona in ogni parte del mondo.

"L'assolutezza dei principi e dei valori che incarnano i diritti umani - dignità, giustizia, libertà - hanno trovato nella storia i loro limiti reciproci, il loro possibile equilibrio, le ragioni della loro violazione, quando è stato possibile della loro realizzazione. Di questa storia fanno parte il pensiero e la teoria, le istituzioni che hanno rappresentato lo strumento della loro concretizzazione, ma anche e forse soprattutto le persone e le associazioni che hanno contribuito a rendere possibile, e a considerare inevitabile in un dato momento storico, passare dalla teoria alla pratica e cercare di realizzare i principi e i valori che si stavano diffondendo e venivano riconosciuti e condivisi"¹

Nel 2009 ricorre l'anniversario dei 20 anni della fondazione della Convenzione dei diritti dei bambini e il sessantesimo anniversario della Carta Europea dei Diritti Umani.²

La Dichiarazione di Ginevra del 1924

Il primo strumento internazionale in assoluto a tutela dei diritti dell'infanzia è stata la "Convenzione sull'età minima" adottata dalla Conferenza Internazionale del Lavoro nel 1919.

A parte questa, la prima significativa attestazione dei diritti del bambino si ha con la Dichiarazione di Ginevra, o Dichiarazione dei diritti del bambino, adottata dalla Quinta Assemblea Generale delle Nazioni nel 1924.

Tale documento, che precede di un ventennio la "Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo", non è però ancora concepito come strumento atto a valorizzare il bambino in quanto titolare, ma solo in quanto destinatario passivo di diritti. Inoltre, la Dichiarazione non si rivolge agli stati per stabilirne gli obblighi, ma chiama in causa più genericamente l'umanità intera affinché garantisca protezione ai minori.

La stesura della Dichiarazione è dovuta agli eventi drammatici che hanno caratterizzato l'inizio del '900, in particolar modo la prima Guerra Mondiale.

La scomparsa di milioni di persone, il problema delle vedove e degli orfani ponevano in primo piano la questione della salvaguardia delle generazioni future.

¹ Marcello Flores- *Storia dei diritti umani* – Ed. Il Mulino 2008

² 26 agosto 1789-Per arrivare alla stesura della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea si deve risalire a quella che è la Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino del 26 agosto 1789 in Francia che stabilisce i diritti umani come la base dei diritti.

1948- La Dichiarazione Universale dei Diritti dell'uomo, redatta nel 1948, in risposta alla devastante esperienza della guerra mondiale e della Shoah, è un punto saldo nella Storia dei diritti umani. La Dichiarazione promossa dalle Nazioni Unite viene firmata a Parigi il 10 dicembre del 1948 e ancora oggi continua ad avere un' importanza fondamentale continuando ad ispirare ovunque le legislazioni nazionali.

4 novembre 1950- Convenzione Europea sui Diritti dell'Uomo

giugno 1993- Conferenza di Vienna viene istituito un Alto Commissariato per i diritti umani con compiti di superiore coordinamento

9 dicembre 1998- Le Nazioni Unite adottano la Dichiarazione sui diritti e la responsabilità degli individui, dei gruppi e delle istituzioni sociali per promuovere e proteggere i diritti umani e le libertà fondamentali universalmente riconosciuti.

11 dicembre 2006- Giornata internazionale dei diritti umani: una donna fa notare che è morto Pinochet

E' una collaboratrice della Croce Rossa ad elaborare un testo volutamente breve e conciso, recepito prima dall'Unione Internazionale per il soccorso all'infanzia e successivamente adottato all'unanimità dalla Società delle Nazioni.

La Dichiarazione di Ginevra consta di cinque principi ed ha un impianto sostanzialmente assistenzialista, teso ad affermare le necessità materiali ed affettive dei minori.

La Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo del 1959

Dopo lo scioglimento della Società delle Nazioni e la nascita dell'Organizzazione delle Nazioni Unite e del Fondo Internazionale delle Nazioni Unite per l'Infanzia (UNICEF), si fa strada il progetto di una Carta sui Diritti dei Bambini che integri la Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, con lo scopo di sottolineare i bisogni specifici.

La stesura e l'approvazione della Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo da parte dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite avviene all'unanimità il 20 novembre 1959.

Il documento si propone di mantenere gli stessi intenti previsti nella Dichiarazione di Ginevra, ma chiedendo agli Stati sia di riconoscere i principi contemplati nella dichiarazione sia di impegnarsi nella loro applicazione e diffusione.

La Dichiarazione consiste in una sorta di "statuto" dei diritti del bambino e contempla un preambolo, in cui si richiamano la Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo del 1948 e la Dichiarazione sui Diritti del Fanciullo del 1924, e i dieci principi.³

La nuova Dichiarazione include una serie di diritti non previsti nella precedente Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo, quali:

- il divieto di ammissione al lavoro per i minori che non abbiano raggiunto un'età minima
- il divieto di impiego dei bambini in attività produttive che possano nuocere alla sua salute o che ne ostacolino lo sviluppo fisico o mentale
- il diritto del minore disabile a ricevere cure speciali

Pur non essendo uno strumento vincolante, bensì una mera dichiarazione di principi, la dichiarazione gode di una autorevolezza morale, che le deriva dal fatto di essere stata approvata all'unanimità e di essere un documento estremamente innovativo.

La dichiarazione del 1959 :

- Introduce il concetto che anche il minore, al pari di qualsiasi altro essere umano, sia un soggetto di diritti.
- Riconosce il principio di non discriminazione e quello di un'adeguata tutela giuridica del bambino sia prima che dopo la nascita.
- Ribadisce il divieto di ogni forma di sfruttamento nei confronti dei minori e auspica l'educazione dei bambini alla comprensione, alla pace e alla tolleranza.

Diritti e educazione

Parlare di diritti in termini di educazione vuol dire chiedere e proporre occasione di crescita e sviluppo di grande qualità per ogni individuo.

"La sfida culturale e politica che, come cittadini europei, ci poniamo e vogliamo accogliere è quella di prendere coscienza della nostra condizione di attori protagonisti delle relazioni umane, al fine di aspirare, con criticità e leggerezza, ad un comportamento basato sui valori del rispetto delle differenze e della dignità umana, degno a tal punto da potersi considerare comportamento educativo/rivoluzionario. L'attore dell'educazione ai diritti umani è quindi colui che si contraddistingue dagli eccellenti tecnici dell'educazione perché ha deciso di "Essere Educatore"

con, per e ai Diritti Umani in ogni contesto anche nella semplice quotidiana relazione con gli altri".⁴ Nelle Indicazioni per il Curricolo D.M. n° 6 del 31 luglio 2007, viene riconsiderata l'esperienza del fare scuola pensando alla persona essere unico e irripetibile; verso ogni bambino, ragazzo la scuola ha quindi il compito di aiutare a scoprire il valore di se stesso, delle cose e della realtà entrando in rapporto con il mondo circostante assumendone i valori fondanti "Primo fra tutti il

³ Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo - ONU 1959 -

⁴ www.educareaidirittiumani.it

rispetto di sé e degli altri, che nasce dalla consapevolezza che esiste un valore intangibile che è la dignità di tutti e di ciascuno”⁵

Le riflessioni che Edgar Morin ha posto alla base di una “riforma del pensiero” e che riguardano l’umanità e il mondo sottolineano la necessità di una nuova conoscenza che superi la separazione dei saperi presente nella nostra epoca e che sia capace di educare gli educatori ad un pensiero della complessità.

“Voglio apprendere a vivere”: questa frase rimarca l’importanza sia da un punto di vista di umanità che di cittadinanza perché per risolvere i problemi fondamentali dell’uomo è necessaria un’alleanza educativa tra cultura umanistica e scientifica.

Una mancanza di congiunzione tra le due infatti non può servire ad una adeguata maturazione morale e spirituale.

La non frammentazione dei saperi perché i “saperi” possano dialogare fra di loro attraverso un pensiero complesso che permetta di unire ciò che è separato, guardando ad un nuovo umanesimo accomunato dai problemi quali il fanatismo razziale e religioso e quello dell’inquinamento.

Diritti nelle esperienze formative

Il diritto all’educazione e all’istruzione è espressamente sancito in molti documenti internazionali: Art. 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, Art. 13 della Convenzione dei diritti economici, sociali e culturali, Art. 29 della Dichiarazione Universale dei diritti del fanciullo.

Questi articoli tuttavia introducono il diritto all’educazione e istruzione ma non il diritto all’educazione ai diritti umani. Nella risoluzione del 1997 questo diritto si conferma come un nuovo diritto che comprende tutti gli altri.

L’educazione cioè diventa veicolo di promozione della persona, con l’obiettivo di rendere consapevole ognuno degli strumenti giuridici ma anche delle proprie potenzialità per realizzarsi nel modo più ampio e armonioso possibile, e alla partecipazione sociale e culturale di tutti in modo da superare ogni forma di discriminazione. ⁶

“ La scuola persegue una doppia linea formativa: verticale e orizzontale aprendosi al territorio e alla famiglia”

La scuola deve quindi valorizzare l’unicità e la singolarità di ogni bambino, adolescente e sostenere attivamente l’integrazione e l’interazione delle diverse culture per una nuova cittadinanza: “ La promozione e lo sviluppo di ogni persona stimola in maniera vicendevole la promozione e lo sviluppo delle altre persone: ognuno impara meglio nella relazione con gli altri. Non basta convivere nella società ma questa stessa società bisogna continuamente crearla insieme”. ⁷

Nel “Il mio credo Pedagogico” J. Dewey afferma che “ogni educazione deriva dalla partecipazione dell’individuo alla coscienza sociale della specie. Questo processo si inizia inconsapevolmente quasi dalla nascita e plasma continuamente le facoltà dell’individuo, snaturando la sua coscienza, formando i suoi abiti, esercitando le sue idee e stando i suoi sentimenti e le sue emozioni”.

La scuola dell’infanzia, pertanto, “liberamente scelta dalle famiglie, si rivolge a tutti i bimbi dai 3 ai 6 anni ed è la risposta al loro diritto all’educazione” ⁸

La scuola dell’infanzia, così come il nido, sono contesti di relazione, di cura, di apprendimento dove i bambini possono fare esperienze, che possono essere raccontate, elaborate e condivise. “Con il gioco i bimbi si esprimono, raccontano interpretano e combinano in modo creativo le esperienze soggettive e sociali”.⁹

L’ascolto e la condivisione danno alle parole un’ importanza fondamentale, che a sua volta supporta e dà significato alle azioni umane.

⁵ Cultura, scuola, persona: verso le Indicazioni Nazionali per la Scuola dell’Infanzia e per il primo ciclo di istruzione-Discorso del Ministro della Pubblica Istruzione - Giuseppe Fioroni Roma, 3 aprile 2007

⁶ Renzo Remotti - *Educare alla legalità: alcune considerazioni generali* – dalla rivista on line “La mediazione pedagogica” Università La Sapienza - Roma

⁷ Indicazioni per il Curricolo DM n. 6 del 31 luglio 2007 pag. 10

⁸ Ibidem pag. 17

⁹ Indicazioni per il Curricolo pag. 19

Se si assume la tesi arendtiana secondo la quale le azioni umane acquistano significato solo se sono messe in parola, dal momento che gli esseri umani, in quanto plurali, possono fare esperienze significative nella misura in cui ne possono parlarne, allora "i contesti educativi dovrebbero costituirsi come ambienti intensamente discorsivi, dove ci si confronta continuamente con gli altri per nutrire il proprio pensiero di altri sguardi, così che sia liberato dall'asfissia cognitiva connessa all'illusione di un'autosufficienza soggettiva che si apra alla fecondità del confronto intersoggettivo".¹⁰

Nelle "Indicazioni per il curricolo" DM n. 6 del 31 luglio 2007 nel Campo di Esperienza che riguarda "Il sé e l'altro" viene sottolineato come nell'età della scuola per l'infanzia i bambini inizino a formulare "le grandi domande esistenziali e sul mondo" a riflettere sul senso e sul valore morale delle loro azioni, a prendere coscienza delle proprie identità, scoprendo le diversità e apprendendo le prime regole necessarie alla vita sociale.

Questo ci porta a riflettere sull'importanza dell'ambiente formativo come contesto di ricerca, relazione, scambio e pensiero.

Un contesto dove il dialogo va al di là della conversazione e l'interazione verbale segue la mente e l'incalzare delle idee.

In tale cornice si situa l'educazione alla partecipazione, anche attraverso il conflitto cognitivo, dove il rispetto della differenza pone le basi alla democrazia e alla libera cittadinanza.

¹⁰ Luigina Mortari – *Educare alla cittadinanza partecipata* - Bruno Mondatori 2008

Il diritto di scegliere

Parole chiave:

sperimentare, valutare, conoscere, decidere, conflitto e dissonanza cognitiva, libertà di pensiero

Scegliere presuppone delle condizioni:

- una pluralità di occasioni, proposte, idee
- conoscere i contesti e fare esperienze diverse
- valutare le azioni conseguenti la scelta (effetti)
- confrontarsi con adulti che compiono scelte educative assumendosene la
 - responsabilità
- verifica della compatibilità della scelta del singolo con quella degli altri (condivisione, negoziato..)

Per essere autori, o almeno coautori, della nostra vita, dobbiamo avere la possibilità di scegliere. Ma scegliere, decidere, costa. Questa capacità di scelta nell'attuale società consumistica richiede molta attenzione e un grosso lavoro educativo in quanto pubblicità, ricchezza dell'offerta e mode, sono fortemente condizionanti.

Scegliere è rischiare, assumersi responsabilità.

La libertà di scelta è uno diritti riconosciuti all'infanzia nella Convenzione Internazionale sui Diritti del Bambino dove si definisce il bambino persona con libertà di pensiero, coscienza e religione.

Dice Gandhi: "La vera educazione è quella che rende mentalmente liberi, moralmente eccellenti"

La libertà di pensiero porta con sé la consapevolezza delle proprie decisioni e la responsabilità di operare delle scelte ma anche il riconoscimento della soggettività e la condivisione di valori.

Ulteriori spunti per possibili approfondimenti

- Il coinvolgimento dell'infanzia nei processi decisionali:
 - Quando il bambino sceglie? (assemblea; possibilità di scelta nelle azioni quotidiane, es: dove sedersi, quando andare in bagno...; scelta dei compagni e dell'adulto, es: come individuiamo l'adulto di riferimento)
 - Come l'adulto accompagna, guida e favorisce o inibisce l'esercizio di questo diritto?
 - Come costruire pensiero critico?
- Quali sono confini della libertà didattica ?
- La collegialità
- Quale equilibrio è possibile nella asimmetria del rapporto educativo?
- La rinuncia e l'attesa possono essere un valore educativo nell'esercizio della scelta?

Progetti educativi già in essere

- "Pedagogia della quotidianità"
- Educazione al consumo consapevole
- Utilizzo materiali naturali, non strutturati e di recupero

Il diritto a stare bene

Parole chiave:

benessere, mal d'essere, burn out, malattia, sofferenza, ben essere, cura, tutela, autonomia affettiva, espressione del disagio, conflitto, mediazione, attenzione, preoccuparsi, agio, disagio, accogliere, contenere, accettare la diversità (propria e altrui)

Il diritto di star bene presuppone:

- Rispetto e cura,
- Essere " nei pensieri" dell'altro come essere unico
- Un ambiente fisico adeguato e ricco di esperienze
- Tempi distesi
- Occasioni di relazione con coetanei ed adulti
- Possesso di conoscenze
- Confronto sull'idea di ben essere tra educatori e famiglia
- La possibilità e la capacità di esprimere il disagio all'altro
- L'occasione per imparare ad esprimere disagio
- Saper valutare le conseguenze delle azione e delle relazioni
- Il rispetto dei bisogni primari
- Il riconoscimento nel proprio se
- Costruire la crescita attraverso un costante educativo che consente di affrontare l'agio e il disagio che si susseguono e che contribuiscono a costruire la completezza dell'essere umano
- Come tener insieme i dilemmi educativi (dalla continuità educativa al ricambio generazionale....)
- Riconoscere ed accettare la propria e l'altrui diversità ed unicità
- La costruzione di tempi ritmi e regole condivise e accettate
- Inserire la pedagogia della cura
- Rapporto mente corpo

La pedagogia dei conflitti

Il diritto dei bambini ai conflitti (*contributo di Daniele Novara*)

Potrà sembrare provocatorio, ma il diritto dei bambini e delle bambine ai conflitti e ai litigi appare oggi come un organico contributo alle necessità di sviluppo e di autonomia dei più piccoli. Non solo, rappresenta una specifica area di apprendimento verso forme di convivenza più appropriate, fondate sulla conquista personale piuttosto che sulla pura e semplice proibizione. Nel conflitto il bambino anzitutto scopre il senso del limite, ossia la presenza altrui (che sia adulta o infantile) come argine al proprio narcisismo e alla propria onnipotenza, avverte la resistenza degli altri come strumento privilegiato di riconoscimento delle sue competenze e dei suoi difetti. Nel conflitto il bambino può imparare a sbagliare, può scoprire l' errore come momento evolutivo e creativo, come un'occasione di effettiva reversibilità dove imparare a gestire le proprie energie, le proprie forze e imparare a misurare quelle degli altri. Nel conflitto il bambino può vivere una profonda dimensione di autoconoscenza, legata alla necessità di distinguere se stesso dagli altri, di tener conto della presenza degli altri, di separare la sua opinione da quella dei compagni o degli adulti. Insomma nel conflitto i bambini e le bambine vivono un'esplorazione personale che non può essere in alcun modo minimizzata e rubricata come elemento puramente perturbativo. Se di perturbazione si tratta, è comunque una perturbazione che implica la messa in campo di

complesse competenze sia a livello intrapersonale che interpersonale. Occorre piuttosto rimuovere quei sostanziali pregiudizi che impediscono al conflitto di essere vissuto come fondamentale esperienza di differenziazione e autonomia. Fra questi pregiudizi un ruolo importante ha sempre avuto il mito del benessere come elemento assoluto e tirannico.

1. Il mito del benessere come invenzione storica.

Una volta i figli venivano creati per garantire la sussistenza (specialmente negli strati poveri della popolazione) o per garantire la discendenza (negli strati più benestanti, se non ricchi, al punto che fino agli anni Trenta dello scorso secolo le famiglie agiate non si occupavano direttamente dei figli nei primissimi mesi o anni della loro vita, ma li davano alle balie e poi alle "tate" che se ne curavano)(1).

Non erano motivi nobilissimi, ma molto immediati e pratici. Il Novecento si apre invece con il testo di Ellen Key, che scrive uno dei libri più venduti dello scorso secolo: si intitola *Il secolo dei bambini* ed è facile da reperire nei mercatini del libro antico (2). Perché il secolo dei bambini? Perché nasce un movimento pedagogico, sociale e politico, con cui si cerca di riprendere i bambini in casa, letteralmente. La famiglia vuole riportare i bambini fra le mura domestiche, non intende più lasciarli sulla strada, come facevano gli strati popolari, non li vuole più dare alle balie e alle tate, come facevano i ricchi. Questo è un passaggio fondamentale, che rischia di sfuggirci perché è molto recente (e si è trattato di un secolo affollato di eventi). È solo nel Novecento che nella cultura occidentale si cerca di impostare il rapporto con i figli in modo diverso dai secoli precedenti. La famiglia privatizza la relazione con i figli, e se ne appropria quasi completamente. Si tratta di un fenomeno storico straordinario che porta fra l'altro alla maternalizzazione del ruolo paterno, tipico dei nostri giorni. Nasce l'idea del focolare, della famiglia non più come contratto sociale, ma come luogo di affetti e di amore, di sentimenti, di scambi non soltanto nell'area della convenienza, ma piuttosto nell'area della gratuità e dell'intimità (3).

I figli entrano in questo nuovo scenario, acquisendo un altro ruolo. Nascono per favorire il benessere familiare, per unirsi nell'armonia affettiva. Sono i portatori di questa speranza, di una programmazione familiare che deve diventare un'occasione per creare la felicità e che a un certo punto diventa una vera e propria prescrizione. Insomma, esauriti i contenuti di discendenza, esauriti i contenuti economici, i figli vengono scelti, e diventano portatori di un desiderio di rinascita, di benessere, di felicità. In questa logica il mito diventa normativo: porta con sé la proibizione del conflitto, perché il conflitto impedisce l'armonia assoluta. I conflitti non devono esistere, turberebbero questo quadretto idilliaco. Spesso incontro genitori che mi dicono di aver preso tanti ceffoni dal proprio padre che sono spinti a cercare il dialogo con i propri figli, ma concludono che i loro figli non sono comunque riconoscenti. C'è stato un cambio di registro che avrebbe dovuto portare alla felicità, ma così non è stato. Perché? Cosa sta succedendo? Il bambino nella sua natura è oppositivo: fa i capricci, disturba, urla, sporca e piange a sproposito, non capisce mai quando i genitori sono stanchi, quando è l'ora di finirla, quando è troppo, quando non è il caso, quando i genitori non possono occuparsi di lui, quando è l'ora di dormire, quando è l'ora di studiare, quando è ora di spegnere la TV. Nonostante tutto i bambini e le bambine continuano imperterriti a fare i bambini e le bambine, nonostante i pedagogisti, gli psicologi e tutti coloro che accompagnano i genitori con una serie infinite di prescrizioni per l'aspirazione alla felicità familiare e relazionale. Nasce un mito impossibile che si rischia di pagare molto caro.

2. Il mito del benessere come mito materno.

In Italia la privatizzazione dei bambini avviene all'insegna della maternalizzazione dei rapporti. Il codice che si impone, quello del piacere e della gratificazione, è un codice materno. Questo codice domina la relazione con i bambini: bisogna che i bambini siano felici e riconoscenti di essere stati programmati alla felicità. Non esiste in questa logica qualche cenno di codice paterno, che è basato invece sul compito e sulla responsabilità, e questa carenza va decisamente a discapito dell'autonomia.

I figli vengono controllati da un impianto di cura iperprotettivo, che impedisce una sana crescita individuale basata sulla scoperta, l'avventura e il mettersi alla prova nelle esperienze concrete della

vita. Il cordone ombelicale non si spezza mai; la separazione, nel codice educativo mediterraneo, è un fantasma terrificante che si cerca di evitare a tutti i costi (4).

3. Il mito del benessere come mito autobiografico

Chi si occupa di infanzia vuole in realtà occuparsi della sua infanzia. Qual è questa infanzia personale di cui si finisce con l'occuparsi? È spesso un'infanzia perduta, un'infanzia sempre trascurata e soffocata. È diffusa l'idea che si tratti di un fenomeno positivo, altrimenti nessuno farebbe l'educatore o l'insegnante. Credo però che sia inutile un pensiero salvifico che pretende di salvare, rettificare la propria infanzia autobiografica salvando i bambini utenti o i bambini figli. È un mito pericoloso per gli educatori stessi, che ci finiscono intrappolati. Ognuno dovrebbe cercare di fare i conti con il proprio passato, evitando proiezioni eccessive sui bambini di cui si sta occupando, senza idealizzarli né demonizzarli. La proiezione salvifica provoca di nuovo l'irriducibile velleità di portare i bambini al benessere, se non proprio alla felicità. È un mito perfezionistico: "quello che non ho avuto io devi averlo tu", che rovina gli scenari pedagogici di molti operatori, che alla fine non trovano di meglio che prendersela con i bambini stessi, eterni irriconoscenti di tanta generosità. Come uscire da questa situazione?

Esistono numerose scorciatoie. Con "**scorciatoie**" intendo false soluzioni, soluzioni sbrigative, scappatoie.

La prima scorciatoia è la prevenzione come contenimento assoluto, come impedimento assoluto. Quello della prevenzione è un altro mito straordinario, specialmente negli anni Ottanta. Prevenire è diventato il passe-partout per evitare ogni complicazione, ogni comportamento inaccettabile e inadeguato (che ricade sotto il segno del conflitto), quindi ad esempio pochi amici e niente gruppo

spontaneo di pari sotto i dieci anni. Se non in rari casi, il gruppo spontaneo dei piccoli è un fenomeno ormai scomparso in Italia, spazzando via una cultura infantile che aveva millenni di storia alle spalle (5). La vita dei bambini oggi è diversa, in senso etologico, da quella dei bambini che li hanno preceduti. Il mettersi alla prova e le competenze nascevano dentro il gruppo spontaneo oggi purtroppo sostituito da miriadi di gruppi eterodiretti che nascono sui temi più disparati. Il tempo e lo spazio infantili sono sempre più contratti. Mi chiedo in quale casa ci sia uno "spazio segreto" per i bambini, uno spazio inattaccabile dalla mania di ordine dei genitori, oppure a quanti bambini sia ancora permesso di arrampicarsi sugli alberi.

La seconda scorciatoia è la sanitarizzazione dell'infanzia. Le cure farmacologiche per i bambini ipercinetici rappresentano oggi gli epigoni della sanitarizzazione dell'infanzia. Ma si tratta in realtà di un atteggiamento più diffuso, un'attenzione medica ai comportamenti infantili, anche quando di patologico non emerge assolutamente nulla. E infatti la funzione di consulente pedagogico per la prima infanzia è svolta oggi prevalentemente dal pediatra di base, che non è altro che un medico.

La terza scorciatoia è quella di definire tutte le attività conflittuali come attività violente. Il bambino si ritrova tutto a un tratto ad essere un teppista di natura, fisiologicamente. Per parlare di violenza ci vogliono però certi requisiti: non si può parlare di violenza nel caso della conflittualità infantile, assolutamente fisiologica.

La quarta scorciatoia, molto applicata ultimamente, **è la compiacenza assoluta**, evitare il conflitto a tutti i costi, ritirarsi, adeguarsi, rassegnarsi. Il bambino diventa consumista, narcisista; non trova più un limite, quella possibilità di scontrarsi che serve per crescere, immerso in un mondo artificiale in cui tutto è consentito pur in una sorta di partita a scacchi giocata sul piano psicologico con una serie infinita di ricatti sotterranei.

4. So-stare nel conflitto.

Il conflitto non è violenza, nonostante quello che dicono i giornali. Per uscire da questi diffusi pregiudizi non resta allora che assumere il conflitto come vera e propria area di crescita formativa. Vediamo di coglierne la portata innovativa. Occorre tenere i due piani ben distinti. Anche il concetto di violenza è arbitrario, ma questo non toglie che abbiamo la necessità di distinguere fra le due dimensioni, soprattutto allontanando l'idea che il conflitto degeneri inevitabilmente in violenza. Se riusciamo a stare nel conflitto evitiamo la violenza.

Il problema è stare nel conflitto, riuscire a gestirlo e addomesticarlo.

La violenza è l'opposto del conflitto, perché tende a eliminare l'opposizione e la divergenza eliminando o danneggiando l'altro. Credere che il conflitto degeneri in violenza significa, sotto il profilo educativo, evitare i conflitti come occasione di apprendimento (6).

Il conflitto è relazione sana, è separazione possibile, è autonomia.

È legittimo costruire una teoria della relazione educativa basata sul so-stare nel conflitto, sulla capacità di attribuire al conflitto una valenza sana. I figli sani si oppongono, si ribellano, contestano, aggrediscono il mondo adulto: è necessario!...

Il conflitto si impara. È un apprendimento difficile. L'acquisizione della competenza al conflitto è un'acquisizione interiore molto lunga: ognuno di noi compie un cammino di crescita (Jung direbbe di individuazione), un percorso che presenta tante difficoltà. Non bisogna lasciarsi tentare dalla sirena del benessere e dell'armonia.

"Il conflitto si impara" vuole dire imparare la negoziazione e la mediazione. La mediazione non coincide con la moderazione. Prendiamo l'esempio della mediazione fra pari. Invece di mettersi in mezzo nei loro conflitti e nei loro litigi, oppure lasciare semplicemente che se la cavino da soli alleandosi fra loro o col più forte o col più debole, perché non insegnargli a diventare persone in grado di ricreare una comunicazione?

Il mediatore, mantenendosi neutrale, aiuta i contendenti a restare sul problema, evitando che il litigio degeneri (7).

Non voler risolvere i conflitti. Il voler risolvere i conflitti è il ritorno sulla scena del mito dell'armonia. Il conflitto non si risolve, ma si gestisce. Ciò non vuol dire sostituirsi ai contendenti per dire ciò che è giusto o ciò che è sbagliato, ma metterli nella condizione di riprendere la comunicazione e vedere se sono in grado di trovare delle strade per contenere gli aspetti più difficili e pericolosi del conflitto.

5. Bambini e litigi nelle istituzioni educative.

È fuori dubbio che l'aggregazione artificiale dei bambini nelle tante istituzioni educative porta endemicamente alla nascita di numerosissimi litigi e tensioni. Direi che tale condizione è del tutto fisiologica, come il giocare o l'utilizzo di particolari rituali infantili. In tali contesti l'educatore dovrebbe ricordare due principi pedagogici che non sono mai stati smentiti:

1. valorizzare il gruppo infantile come luogo di sviluppo di competenze sociali;
2. favorire le autonome capacità di soluzione dei problemi come specifica strategia di apprendimento personale.

Il primo principio implica che il litigio, anche se limitato a due soggetti, è comunque collocato e motivato da una precisa dislocazione gruppale, dove il gruppo di pari funge da contenitore o viceversa da enfatizzatore di tensioni e attacchi.

Il secondo principio segnala che i piccoli per crescere e imparare hanno un bisogno estremo di mettersi alla prova, di sperimentare, di affrontare i nuovi problemi che la vita con gli altri presenta loro. Litigi e conflitti rappresentano da questo punto di vista delle preziose occasioni per affrontare nuovi problemi e provare a risolverli. Detto questo l'educatore ha sostanzialmente due possibilità: agire in prima persona sui litigi infantili, o viceversa implementare l'attenzione individuale e di gruppo nell'affrontare le situazioni di contrasto interpersonale.

È chiaro che l'interventismo ansiogeno e assillante genera dipendenza. L'adulto si gratifica della necessità di dover continuamente aiutare i bambini, ma alla fine il risultato è una pesante

dipendenza dei più piccoli che non hanno concretamente la possibilità di implementare le loro competenze personali.

La paura dell'adulto blocca così nuovi apprendimenti possibili. "Si fanno male!" "Si faranno male!" "Cosa diranno i genitori?" "E se non la smette?": frasi ricorrenti che a poco a poco diventano pura e semplice abitudine, senza più la consapevolezza del bisogno di verifica e adeguatezza.

La capacità di dare regole chiare è un antidoto prezioso a tali atteggiamenti diseducativi. La regola indica ai bambini lo spazio entro cui possono esercitare la loro autonomia. Viceversa la mancanza di regole chiare o la scarsa coesione educativa nella gestione delle stesse da parte del personale educativo implica un'accentuazione degli interventi adulti, a cui peraltro i bambini finiscono con l'appellarsi più per abitudine che per effettiva necessità. Nei litigi l'intervento adulto va riservato alle occasioni veramente indispensabili.

Non sono tante. Anche i casi più estremi, come ad esempio i famosi "morsicatori" dei Nidi, figure ormai emblematiche e quasi mitiche, vanno affrontati con la consapevolezza che questi bambini non hanno affatto chiaro l'esito dei loro gesti e pertanto hanno bisogno di un contenimento particolare e ben coordinato fra i responsabili educativi.

Certo anche le regole più chiare e assunte con grande coesione possono essere violate. Sta all'educatore cogliere il significato della violazione o per rafforzare e ribadire la regola o per aggiustarla adeguatamente. Infine una grande funzione riparativa hanno i riti e rituali. Non c'è niente di più facile per i bambini di adeguarsi a un rituale ma a volte gli adulti faticano ad accettare la loro grande forza sociale. Il rituale rafforza il legame nel gruppo che si riconosce in determinate procedure simboliche ben definite spazio-temporalmente. Il cestino della rabbia, il cerchio della cooperazione, il tavolo della pace, il tappetone della riconciliazione sono tutte operazioni rituali che consentono di riportare nel gruppo e nella sua capacità aggregante e riparativa i conflitti e i litigi che si generano.(8)

Insomma, le strategie non mancano e le tecniche neppure.

I bambini e le bambine hanno insomma il diritto a trasformare il conflitto in una vera occasione di crescita e apprendimento per imparare quell'arte della convivenza che è una vera e propria alfabetizzazione primaria.

Ulteriori spunti per possibili approfondimenti

- ❑ Gruppi auto mutuo aiuto
- ❑ Esperienze finalizzate a costruire un clima inclusivo

- ❑ Esperienze finalizzate a sviluppare competenze assertive e prosociali (problem solving interpersonale)
- ❑ Affrontare la sofferenza il dolore e la morte, come dove e perché avere informazioni – trasparenza nella relazione
- ❑ La depressione infantile: l'uso degli psicofarmaci
- ❑ Pedagogia dell'annuncio e della denuncia declinare bene diritti e doveri
- ❑ Lo star bene è felicità?
- ❑ Come la relazione mente – corpo è fondamentale nella costruzione del benessere? (es. rapporto con il pediatra, accoglienza al nido...)

Progetti educativi già in essere

- ❑ Burn out: prendersi cura degli adulti
- ❑ Ricomincio da tre

- ❑ Pedagogia della quotidianità
- ❑ Gruppo gioco in ospedale – accompagnamento all'intervento chirurgico – Play Hospital-
- ❑ Cooperative learning
- ❑ BES
- ❑ Lavorare insieme
- ❑ Massaggio infantile

1. Vedi: M. Barbagli – D.I. Kertzer (a cura di), *Storia della famiglia in Europa*, Laterza, Bari 2002, e di M. Barbagli *Sotto lo stesso tetto. Mutamenti della famiglia in Italia dal XV al XX secolo*, Il Mulino, Bologna 1984.

2 Ellen Key, *Il secolo dei bambini*, Bocca, Torino 1921.

3 Vedi C. Lasch, *Rifugio in un mondo senza cuore*, Bompiani, Milano 1982, e D. Novara, "I nuovi padri e le nuove madri", in A. SOLTER, *Mamma sono diventato grande*, La Meridiana, Molfetta (BA) 2000, e successivamente in G. Magistrali (a cura di), *Il futuro delle politiche sociali in Italia*, Angeli, Milano 2003.

4 Vedi S. Di Lorenzo, *La grande madre mafia*, Pratiche, Parma 1996.

5 Vedi *Conflitti*. Rivista italiana di ricerca e formazione psicopedagogica anno 2 n. 3, inserto "Inchiesta: la scomparsa del gruppo spontaneo dei bambini", pp. 34-42.

6 Vedi D. Novara, "L'arte del conflitto. Uno spazio specifico per l'educazione alla pace", in D. Miscioscia – D. Novara (a cura di), *Le radici affettive dei conflitti*, La meridiana, Molfetta 1998.

7 Vedi J. C. Torrego Seijo, *Vinco vinci. Manuale per la mediazione dei conflitti nei gruppi educativi*, La Meridiana, Molfetta 2003, e K. Jefferys-Duden, *Mediatori efficaci. Come gestire i conflitti a scuola*, La Meridiana, Molfetta 2001.

8 Vedi l'opuscolo *Anna è furiosa* presso il Centro Psicopedagogico per la pace e la gestione dei conflitti (CPP), via Campagna 83, 29100 Piacenza, tel. e fax 0523.498.594, e-mail: info@cphp.it

Il diritto di rischiare

Parole chiave:

pericolo, prevenzione, possibilità di scelta, capacità di valutazione, contesti, negoziazione, esercizio, gioco

il diritto di rischiare presuppone:

- prendersi delle responsabilità
- conoscere le proprie competenze
- condividere le decisioni
- valutare il contesto
- essere liberi dai condizionamenti
- conoscenza delle proprie capacità
- il diritto al rischio comporta un dovere alla responsabilità
- l'incontro con la ritualità (necessità di riti di passaggio e di crescita)
- contesti educativi in cui il rischio diventa esperienza possibile di crescita
- occasioni per sperimentarsi in crescendo, attraverso l'esercizio e l'errore,
- costruzione di contesti possibili in cui esercitare relazioni e negoziazioni tra gruppi di bambini di età diversa

Il rischio può essere definito sia come prodotto della probabilità che sopraggiungano avvenimenti negativi e dal valore attribuito alle loro conseguenze (in termini di costi e benefici) sia come esito della vulnerabilità soggettiva.

Nel primo caso i fattori di rischio sono per lo più oggettivi riferiti all'ambiente fisico/ambientale e sociale nel secondo caso si tratta di fattori psichici che presuppongono una "propensione al rischio intesa come tratto della personalità" (Zani 1999) e l'esistenza di differenze individuali quali:

- la capacità di autocontrollo
- l'autostima
- la percezione della vulnerabilità.

Quest'ultima rappresenta la credenza di essere personalmente vulnerabili nei confronti di determinate minacce alla propria integrità fisica e psichica e costituisce la base per l'adozione di comportamenti protettivi. La percezione del rischio e i conseguenti comportamenti protettivi sono il risultato di processi cognitivi che si rafforzano attraverso l'esperienza educativa e formativa.

Da qui l'importanza di una pedagogia "del rischio".

Nell'immaginario pedagogico il rischio evoca la dimensione dell'avventura con il potente fascino dell'andare verso il nuovo, l'ignoto, che la caratterizza.

Concordiamo nel fatto che la dimensione del rischio sia congenita al lavoro di chi educa.

Non pensiamo solo alla necessità di garantire l'incolumità fisica dei piccoli che ci vengono affidati favorendo una diffusa cultura della sicurezza, ma a quelle dimensioni di "rischio" accompagnano le relazioni interpersonali, l'aprirsi verso il mondo della conoscenza.

C'è una dimensione avventurosa nell'andare verso l'altro esponendosi a possibili rifiuti e insuccessi ed è altrettanto forte il fascino che ci spinge a nuove esperienze anche inconsuete.

Alcuni individui sono, al di là dell'età, attratti dal rischio e da situazioni e contesti nuovi che richiedono di rivedere sostanzialmente il proprio sapere e saper fare.

La possibilità di esporsi a rischi potenziali diventa diritto nel momento in cui si riconosce che l'attuare comportamenti rischiosi risponde all'esigenza evolutiva dell'individuo di sviluppare la propria identità, al bisogno di mettersi alla prova per conoscere e sperimentare le proprie potenzialità e i propri limiti.

Avventura e rischio inoltre sono concetti interrelati con la corporeità, il mettere in gioco il corpo, il prendere consapevolezza dell'esito delle proprie azioni con il senso di responsabilità.

L'avventura, visti anche i contesti nei quali agiamo, è data dalla necessità di offrire possibilità di sperimentarsi in situazioni protette, in uno "spazio funzionale" che consente di correre il rischio di crescere.

La resistenza al rischio: il concetto di resilienza in educazione

La resilienza viene definita da Liliana Dozza ¹¹ come " una capacità universale, un insieme di abilità che permette a una persona, a un gruppo, a una comunità di prevenire, minimizzare o superare le avversità della vita".

Si tratta di un **saper essere** che si costruisce e si sviluppa in maniera diversa a seconda delle età della vita con l'apporto della comunità intera attraverso la costruzione di reti di solidarietà. Comunità che si configura essa stessa come resiliente pertanto capace di prevenire e contrastare il disagio favorendo pari opportunità e diritti di cittadinanza.

Gli studi, per lo più statunitensi o inglesi, ci dicono che gli elementi costitutivi della resilienza sono presenti in ogni essere umano e che la loro evoluzione accompagnerà le diverse fasi dello sviluppo e del ciclo di vita: sarà un comportamento intuitivo nell'infanzia e si rafforzerà nell'adolescenza per essere completamente incorporato nel comportamento dell'adulto.

I primi apprendimenti avvengono dunque in famiglia e nei servizi per la prima infanzia.

Bambini anche molto piccoli si trovano sovente ad affrontare situazioni di forte stress, di ansietà e tensione (separazioni, lutti, malattie..).

Ulteriori spunti per possibili approfondimenti

- ❑ Come ci poniamo in tali situazioni?
- ❑ Come può la scuola diventare promotrice di resilienza?
- ❑ Quanta attenzione prestiamo nel predisporre contesti ed occasioni in grado di sviluppare buoni legami di attaccamento, fiducia in sé e nelle proprie capacità, capacità di autoregolazione emotiva ma anche metacognitiva ossia come capacità di riflettere sul proprio sapere e saper fare?
- ❑ Come e quanto il gioco libero (anche in carenza di gruppi spontanei) diventa occasione per esercitarsi tra rischio e competenze individuali?
- ❑ Quale dimensione è possibile nel rapporto con il rischio per la ricerca di soluzioni funzionali, personali ?
- ❑ Quali spazi sono possibili per il confronto sulla responsabilità educativa e livelli di rischio possibili?
- ❑ Come si possono costruire contesti educativi per apprendere come procedere per gradi?
- ❑ Quanta consapevolezza si ha nel riconoscere il valore dell'esercizio del rischio, in educazione ?

Progetti educativi già in essere

- ❑ Salviamoci la pelle
- ❑ Scopri ad ogni passo l'avventura
- ❑ + spazio X il gioco + tempo X te

¹¹ L. Dozza - *Relazioni cooperative a scuola. Il lievito e gli ingredienti* - Trento, Erikson 2006

Il diritto di parlare

Parole chiave:

silenzio, ascolto, comprensione, espressione, gestualità, libertà, rispetto, competenza, partecipazione, scambio, voce cantata, interazione

Il diritto di parlare presuppone la possibilità di:

- poter sperimentare il proprio potenziale comunicativo (uso della bocca e della voce)
- avere spazi e tempi di dialogo - ascolto per ciascun bambino/a
- poter raccontare
- essere ascoltati - compresi e ricevere rimandi
- fare esperienze
- sviluppare pensiero
- scoprire, valutare, essere critici
- condividere – confrontare – esprimere
- sviluppare autostima
- costruire relazioni
- ascoltare
- avere delle idee
- inventare

Diritto di parola e cittadinanza

tratto da un contributo di Maria Matilde Nera

Si legge nei documenti di italiano e di lingue comunitarie: *"Lo sviluppo di competenze linguistiche e sicure è una condizione indispensabile per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza..."* e ancora *"L'apprendimento di almeno due lingue europee permette all'alunno di acquisire una competenza plurilingue e pluriculturale e di esercitare la cittadinanza attiva oltre i confini del territorio nazionale"*.

La padronanza della lingua italiana e la conoscenza di altre lingue comunitarie per esercitare, dunque, la cittadinanza. Non un mero apprendimento sganciato dalla vita, ma un apprendere per la vita, per essere soggetto attivo dentro i processi sociali.

La lingua 'orecchiata' (come nel caso degli alunni stranieri) o approfondita e più consapevolmente compresa a scuola, facilita l'inserimento e l'integrazione nel contesto sociale. In una società multiculturale in cui serpeggiano atteggiamenti di esclusione, in cui ci si sente minacciati, l'ignoranza delle lingue può rafforzare sentimenti di estraneità e di intolleranza. Parlare tante lingue, se pur vantaggioso, non è garanzia di convivenza civile; si può essere plurilingue e circondarsi di 'muraglie cinesi', di barriere che non permettono l'avvicinamento; è però uno strumento potente di inclusione e in questo senso è obiettivo di cittadinanza.

Non basta tuttavia evocare il diritto di parola, perché la parola può generare prevaricazione, dipendenza, umiliazione. Occorre soffermarsi a ragionare sul compito educativo mirato all'uso ponderato della parola.

Nella scuola si coltiva la conversazione e la capacità di interagire correttamente e rispettosamente con l'altro, ma si deve imparare anche a purificare la parola dai significati che offendono. Il recupero della responsabilità della parola è un'altra sfida dell'educazione, in controtendenza con un mondo dominato dalla parola inautentica, indebolita perché troppo impegnativa, affidata agli slogan, alle sigle, ai marchi, ad un monolinguisma semplificato, apparentemente unificante.

Ricordare e ricordarsi che parlare non è mai neutro, che le parole sono cariche di implicazioni semantiche, di giudizi e pregiudizi, di stereotipi e luoghi comuni.

Anche l'insegnante non sfugge al pericolo di suggestionare l'allievo. Assorbito dalla programmazione di percorsi ben confezionati e dalle verifiche 'oggettive', preoccupato della trasmissione di contenuti pianificati, rischia di non percepire i bisogni veri che si celano nel non

detto, nell'implicito, nella parola smozzicata; bisogni che per emergere richiedono ascolto e parole misurate e appassionate.

Di fronte al disagio esistenziale delle giovani generazioni, al senso di impotenza che pervade la scuola, allo smarrimento degli insegnanti che avvertono l'inadeguatezza di contenuti e metodi, c'è bisogno di riscoprire la forza dei linguaggi affettivi ed emotivi, della convivialità, di dare spazio alla dimensione affettiva, di tornare a dire, senza imbarazzo, parole antiche, come cura, calore, tenerezza, perché forse di questo hanno bisogno i ragazzi di oggi indotti a crescere troppo in fretta, apparentemente "grandi", ma in realtà fragili e disorientati.

Gli scambi comunicativi, la conversazione, la discussione, la cura del dialogo, la capacità di argomentare il proprio punto di vista, la negoziazione dei punti di vista, i testi dialogati letti a più voci, l'elaborazione di testi collettivi, la corrispondenza epistolare o virtuale con coetanei stranieri; la stessa lettura come occasione di socializzazione e di discussione, sono alcuni degli spunti di lavoro che le Indicazioni propongono. Sono suggerimenti metodologici che attengono sì alla padronanza della lingua, ma anche all'imparare a esercitare il diritto di parola senza prevaricare, ad ascoltare ciò che gli altri hanno da dire, a riconoscere e a rispettare il punto di vista dell'altro, e dunque all'imparare a convivere.

In questo senso molte sono le esperienze e le pratiche didattiche consolidate che vanno rafforzate e riorientate: il lavoro di gruppo in tutte le sue articolazioni di grande e piccolo gruppo, orizzontale e verticale, i forum di discussione anche con l'utilizzo delle nuove tecnologie, i gruppi di auto-aiuto, le assemblee di classe, le pratiche riflessive sui propri e altrui comportamenti, la riformulazione chiarificatrice degli "incidenti critici", i consigli comunali dei ragazzi alla cui realizzazione la scuola può dare un contributo notevole.

Né si può dimenticare, in questa direzione, l'importanza della predisposizione di ambienti sociali di apprendimento idonei allo scambio linguistico, all'interazione, alla costruzione di significati, alla condivisione di conoscenze, alla negoziazione di punti di vista"

Ulteriori spunti per possibili approfondimenti

- ❑ E' possibile il diritto di parola per i bambini?
- ❑ Quanto e come si dà spazio all'ascolto ? Come si possono organizzare i contesti e gli strumenti per sostenere il diritto di parola?
- ❑ Quale valore e quali sviluppi per promuovere la comunicazione e la comprensione?
- ❑ Strategie e percorsi per costruire partecipazione superando le differenze di espressione e di lingua.
- ❑ Come si può stimolare il senso comico ed ironico attraverso la parola?

Progetti educativi già in essere

- ❑ Attività mimico-gestuali ludiche e teatrali con l'utilizzo della bocca, del corpo, della voce e della parola
- ❑ Laboratori lettura
- ❑ Concettualizzazione della lingua scritta
- ❑ Progetti con conversazioni e discussioni in piccolo gruppo

Il diritto di creare

Parole chiave:

tecnologia, fare e disfare, incontro con la scienza, esplorare, materiali, scarti urbani, assemblare, fantasia, inventare, immaginare, progettare, improvvisare

il diritto a creare presuppone:

- L'uso di spazi e tempi per esplorare materiali e strumenti diversi
- Adottare la metodologia laboratoriale
- Apertura mentale verso la scoperta e l'ignoto
- La costruzione di competenze e la volontà di coniugarle con modalità fuori dal comune

Il 2009 è stato definito "Anno Europeo della creatività e dell'invenzione".

L'obiettivo dell'iniziativa è quello di accrescere la consapevolezza dell'importanza della creatività e dell'innovazione in quanto competenze chiave per lo sviluppo personale, sociale ed economico. Scopo è dunque quello di promuovere approcci creativi e innovativi in vari campi dell'attività umana e di contribuire ad attrezzare l'UE per le sfide che le sono davanti nella società della conoscenza e dell'informazione, dando forma al futuro dell'Europa in un contesto di competitività globale.

In riferimento ai principi proclamati nei diritti dell'infanzia, nei loro aspetti intellettuale, emotivo, culturale, sensitivo, critico, operativo, la Convenzione riconosce nella educazione all'espressività ed alla creatività il percorso privilegiato attraverso il quale il bambino e, quindi, il ragazzo, possono dare forma e comunicare il proprio pensiero ed identità non solo personale, ma culturale e collettiva. La Convenzione dei diritti del bambino suggerisce infatti di cogliere questo percorso come occasione preziosa ed irrinunciabile per la scoperta e la formulazione di linguaggi che superino le barriere multietniche, come contesto reale per comprendere e sperimentare la dimensione di una cittadinanza attiva e solidale.

Attraverso l'elaborazione poetica e creativa dei linguaggi, riesce ad esprimersi l'irriducibile tendenza umana a condividere e confrontare i significati delle esperienze. Emerge quindi con tutta evidenza l'importanza di costruire l'opportunità per tutte le bambine ed i bambini del mondo di fare propri tutti gli strumenti espressivi per poter inventare sempre nuovi racconti, per comporre personali e concertati itinerari di vita. Per fare cultura e per attuare una reale libertà dell'espressione occorre progettare ed attuare contesti operativi flessibili ed improntati alla interdisciplinarietà, ovvero è necessario assegnare la prevalenza alla dimensione formativa ed educativa dell'insegnamento, sia a livello di obiettivi sia di prassi operativa, per sperimentare le conoscenze trasformandole in apprendimenti concertati di competenze.

Attraverso la costruzione di contesti laboratoriali si concretizza una attività didattica che vede i bambini ed i ragazzi al centro dei processi elaborativi, individuali e collettivi. Uno spazio per misurarsi con la concretezza delle azioni ed il senso delle proprie iniziative, dove le capacità individuali sono strumenti per nuove realizzazioni.

Nel libro "Fantasia" Bruno Munari afferma che: "il prodotto della fantasia, come quello della creatività e della invenzione, nasce da relazioni che il pensiero fa con ciò che conosce. E' evidente che non può fare relazioni tra ciò che non conosce e nemmeno tra ciò che conosce e ciò che non conosce..... La fantasia quindi sarà più o meno fervida se l'individuo avrà più o meno possibilità di fare relazioni. Un individuo di cultura molto, limitata non può avere una grande fantasia, dovrà sempre usare i mezzi che ha, quello che conosce, e se conosce poche cose tuttalpiù potrà immaginare una pecora coperta di foglie invece che di pelo.

.... Se vogliamo che il bambino diventi una persona creativa, dotata di fantasia sviluppata e non soffocata (come in molti adulti) noi dobbiamo quindi fare in modo che il bambino memorizzi più

dati possibili, nei limiti delle sue possibilità, per permettergli di fare più relazioni possibili, per permettergli di risolvere i propri problemi ogni volta che si presentano”¹²

Sembra qui utile rilevare che la fantasia dei bambini, per poter essere realmente creativa, deve poter essere concretamente realizzata e deve trovare un educatore che la sappia osservare, comunicare, esporre, valorizzare.

Ulteriori spunti per possibili approfondimenti

- ❑ Che cos'è la creatività?
- ❑ I bambini sono creativi?
- ❑ Nella scuola c'è spazio per la creatività?
- ❑ Quali possono essere gli strumenti della creatività?
- ❑ La creatività ha bisogno di luoghi specifici per esercitarsi?
- ❑ Quale rapporto della tecnologia e della scienza con la dimensione creativa nell'infanzia?

Progetti educativi già in essere

- ❑ Laboratori ITER
- ❑ Movimento, colore, espressività
- ❑ Contemporary Arts
- ❑ Collaborazione delle singole scuole con Fondazione Merz, Castello di Rivoli, Gam, Palazzo Bricherasio, Fondazione Accorsi, Museo Egizio
- ❑ Percorsi espressivi nelle singole scuole e nidi

¹² B. Munari – *Fantasia* – ed. LA TERZA (Bari) 1977

Il diritto di essere riconosciuti

Parole chiave:

*identità, diversità, comunicazione, cultura, spazio personale, privacy, essere ascoltato, essere accettato, rispetto, responsabilità, **incontro con l'altro**, partecipazione, dialogo, dialettica, valorizzazione del nome, gruppo/individuo, individualità/collettività, conflittualità, sospensione del giudizio, empatia, distacco, mediazione*

Il diritto di essere riconosciuti presuppone :

- lo sviluppo:
 - dell'identità: anche di genere e di cultura
 - dell'autonomia
 - del senso di appartenenza
 - della fiducia in sé
- l'acquisire competenze di comunicazione
- l'aver un ruolo nella vita sociale
- il partecipare alla vita sociale
- l'ascolto dei bambini: *Quanto peso diamo alle parole dei bambini?* Passare da una pedagogia adultocentrica a una puerocentrica
- dedicare tempo per "conoscere" il bambino
- l'incontro con gli altri (bambini, adulti,...)
- capacità di gestirsi nel conflitto
- la capacità di mettere da parte il proprio modello di adulto, la propria storia
- ripensare al ruolo dell'insegnante: maggiore professionalità. Riuscire a decentrarsi, per vedere le questioni da un altro punto di vista. Creare empatia e riuscire a mantenere un equilibrato distacco

"Aprirci alle differenze che fanno parte della vita quotidiana non significa rinunciare ad ogni limite per scioglierci in un flusso indifferenziato. Per incontrare l'altro in quanto altro, dobbiamo essere capaci di rimanere noi stessi, cioè di stare in due, senza integrare/assimilare l'uno all'altro né comporre un'unità che abolisca la (e) nostra(e) differenze."¹³

Ulteriori spunti per possibili approfondimenti

- cooperazione solidarietà
- Stereotipi di genere
- Trovare le somiglianze e le comunanze
- Cooperazione internazionale
- Ritrovare radici, saperi della memoria
- Ricambio generazionale
- Privato sociale sistema integrato
- Educare al rispetto e alla non violenza

¹³ Luce Irigaray . intervista di Maria Piacente Pedagogika .it XIII 2-3 2009

Progetti educativi già in essere

- ❑ Cooperazione internazionale
- ❑ Tappeto volante
- ❑ Ricerca intercultura con Università Milano Bicocca
- ❑ Percorsi di autobiografia
- ❑ Identità in dialogo
- ❑ Progetto integrazione e sviluppo
- ❑ Progetto lavorare insieme

Il diritto a trasgredire

Parole chiave: *norma., regola, accordo, conflitto, punizione, provocare, confrontarsi, comunità, innovazione, sofferenza, rispetto, perdita rischio, devianza e normalità, trasgressione, ribellione*

Il diritto a trasgredire presuppone:

- Consapevolezza ed intenzionalità
- Disponibilità e flessibilità mentale
- Capacità di definire i limiti e di confrontarsi con i limiti
- Trasgressione di pensiero e trasgressione di azione
- Rischio
- Riconoscersi o negare i modelli sociali e culturali

A differenza degli altri diritti presi in esame in questo documento, che si caratterizzano per il loro valore assoluto e inalienabile (es. il diritto a star bene) il diritto a trasgredire porta con sé ambiguità e necessità di dichiarare il punto di vista dal quale lo si affronta.

Il diritto a trasgredire ci suggerisce, inevitabilmente come primo pensiero, l'idea dell' andare oltre la regola, del superare il limite, della disubbidienza.

Dal nostro punto di vista, la trasgressione può aiutare a comprendere ed accettare le norme e/o a ricostruire nuovi codici di comportamento, di identità morale e culturale.

La dualità trasgressione/regole e il loro confine, viene definita dall'idea e dal rapporto che ogni individuo ha con la propria libertà. Il desiderio di non avere vincoli, di agire in libertà ci spingono a trasgredire le regole con cui si entra in contatto.

Come educatori ci confrontiamo quotidianamente con questa dimensione sia in quanto direttamente chiamati a far sì che i bambini, in ragione della loro età, apprendano i vincoli che caratterizzano il contesto scolastico e le relazioni che in esso si realizzano sia perché sollecitati ad accompagnare i genitori nell'assunzione di un ruolo normativo, messo fortemente in crisi nella nostra società.

I bambini ricercano il limite delle loro azioni, da questo limite sono attratti, alla ricerca del perimetro che definirà la loro libertà e la definizione della propria identità. La trasgressione serve ai bambini confrontarsi con le proprie forze e per riconoscere e acquisire il senso del limite, per definire il rapporto con il mondo adulto: lo aiuta a crescere, a definire l'ambito e il limite delle proprie azioni.

Occorre chiedersi, a questo punto, come e se rimediare alle conseguenze della trasgressione, la trasgressione, infatti, porta con sé la rottura di un equilibrio e può essere di volta in volta, pericolosa, può coinvolgere soltanto chi la compie o può ricadere su altri, può ledere diritti di altri o può incidere negativamente sulla vita della collettività.

In questi casi, chi educa, dovrà avere la capacità di porre rimedio e di recuperare le situazioni non accettabili, senza essere impositivo, ma negoziale, sollecitando il ragionamento e la comprensione. L'educatore e in particolare la famiglia, dovrà aiutare a fare riconoscere e quindi accettare il senso del limite, evidenziarne la positività, rinegoziando o riconfermando quelle regole e quei limiti.

A tal proposito, un aspetto importante dei recenti studi sullo sviluppo socio-morale dei bambini è stato quello di confermare che la qualità dell'esperienza relazionale all'interno del tessuto familiare è insostituibile: le norme date in famiglia sono molto più cariche di significati, di valenze affettive di quelle date dall'educatore.

Compito di chi educa è favorire quel processo di apprendimento e di sviluppo sociale che porta da un mero principio di obbedienza ad un'autonomia morale.

L'impulso a trasgredire non è difatti sempre negativo o distruttivo. Ben sappiamo come taluni comportamenti trasgressivi siano un'esigenza di crescita personale e/o collettiva.

Immerso fin dai primi anni di vita in una struttura di vincoli ed obblighi, posti a tutela sua e del sistema sociale, ma spesso non capiti nelle loro origini e motivazioni, il bambino sperimenta, attraverso le violazioni, la solidità delle norme e i loro margini di negoziazione e ne comprende meglio la natura e il loro valore.

Si ha autonomia morale, dice Piaget, quando il bambino impara a ragionare pensando non soltanto alle conseguenze delle proprie azioni, ma anche alle loro motivazioni, per poter dare un giudizio sulla bontà di un'azione stessa.

Si giunge in tal modo ad una progressiva interiorizzazione delle fonti della propria moralità e ad una capacità di valutare ciò che è buono e ciò che è cattivo, ciò che è giusto e ciò che è sbagliato con un'ottica più ampia.

Jerome Bruner ha posto l'attenzione sull'importanza della costruzione di un ragionamento morale sulla base del *dialogo* e della comunicazione e non della prescrizione o del ragionamento moralistico, una costruzione d'identità morale del bambino che passa attraverso il dialogo con le figure che per lui sono importanti, non solo i genitori, ma anche i fratelli e le figure educative più importanti.

Sin dal nido d'infanzia i contesti educativi e formativi si connotano per l'insieme, via via sempre più fortemente strutturato, di norme. Il bambino si confronta con regole socio-convenzionali, che appartengono al sistema scolastico in quanto tale e che lo definiscono nella sua specificità rispetto ad altri. Sempre a scuola il bambino trova regole morali estendibili ad altri contesti.

E' necessaria dunque un'alfabetizzazione alle regole del vivere in una comunità.

Ci chiediamo, a questo punto:

- se la trasgressione possa dirsi generata solo dal conflitto fra chi deroga dalla norma e chi l'ha istituita
- se esiste un nesso tra la trasgressione e il pensiero divergente.

..." L'impulso a trasgredire sembrerebbe sempre riconducibile alla seguente formulazione: va oltre i confini designati da una regola colui che, per una combinazione di ragioni interne e ambientali, non trova o non sa riconoscere, all'interno dello spazio già codificato e che ha a disposizione, le condizioni sufficienti per dare corso alla sua esigenza di crescere e di trasformare la realtà entro cui riflettersi. In altri termini, l'atto della trasgressione nasce come risposta all'esigenza di avere uno spazio per cercare, per delineare una identità personale che, nello spazio di cui il soggetto dispone, non si riesce ad esprimere. I codici espressivi della pittura, della musica, della poesia vengono disattesi quando l'artista o il poeta hanno dei contenuti da esprimere che non sanno codificare, cioè non sanno rappresentare adeguatamente.

Tale incapacità può dipendere semplicemente da un'insufficiente competenza nel loro campo espressivo, da una insufficiente creatività, o anche da banale ignoranza dei mezzi che pure sarebbero a loro disposizione.

Ma ciò non toglie che lo stimolo che induce a disattendere il codice, che in un certo momento storico delimita il campo di quella particolare forma d'arte, è sempre la difficoltà di esprimere qualcosa cui sembra di non potere rinunciare.

Questa affermazione, d'altra parte, sembra essere altrettanto valida anche quando si parli di scienza, di politica o della vita in genere: quando le osservazioni astronomiche di Copernico non sono compatibili con l'enunciato che prevede la terra al centro dell'universo, il problema che si genera non riguarda solo l'enunciato sulla centralità della terra, ma anche l'ideologia che con quell'enunciato è coordinata, cioè la centralità dell'uomo nel creato. In altri termini, sono le regole previste dall'ideologia cristiana a costringere lui e Galileo in una posizione claustrofobica e non la semplice affermazione sulla posizione della terra; è dunque l'impossibilità di adeguarsi a queste regole che li costringe a "trasgredire".

Nei paesi a regime dittatoriale succede all'incirca la stessa cosa: lo spazio che le forze di regime concedono al popolo è così esiguo, che la gente è costretta per la propria sopravvivenza a trasgredire alle regole imposte dalla dittatura.

Il bambino che trasgredisce alle regole dettate dai genitori sta comunicando qualcosa che egli non sa esprimere o gli è fatto divieto di esprimere con le parole o con i modi che già conosce.”¹⁴

Ulteriori spunti per possibili approfondimenti

- L'influenza dei media.

Progetti educativi già in essere

¹⁴ tratto da ricerca internet (*Angelo Aparo, psicologo, Andare oltre i confini*)

Il diritto di uscire

Parole chiave:

entrare, esplorare (come metodologia), incontro con la novità, fuggire, correre, fuori e dentro, allontanarsi, apparente perdita di tempo, stanchezza, sforzo, spazio e tempo per stare con se stesso, uscire dalle situazioni, uscire per dare visibilità, orizzontalità, educazione all'utilizzo dell'ambiente, mettersi alla prova, modificare, rispettare, agire, interagire

Il diritto di uscire presuppone:

- capacità di programmare tempi "vuoti", rispettare i tempi dell'altro
- la scelta dei contesti: interni, esterni. Come utilizzo gli spazi interni ed esterni? Come stanno dentro ai progetti?
- come vengono abitati gli spazi della scuola: come entro ed esco dai vari spazi? quali i tempi?
 - il valore aggiunto sta nella compresenza degli adulti
 - una giusta dose di equilibrio tra i due estremi : tutto programmato o tutta libertà
 - libertà didattica: libertà o alibi?
- superare lo stereotipo del rapporto con il clima
- volontà di confrontarsi con la fatica e lo sforzo fisico
- disponibilità ad esplorare sviluppando l'orientamento spaziale
- educazione civica e ambientale: rispetto dell'ambiente, manca il senso civico: conoscenza dei segnali/codici dell'ambiente circostante
- appropriarsi del territorio: per farne parte ed entrare in interazione con esso.
- stare dentro o fuori alle relazioni, alle emozioni
- confrontarsi con il concetto di spazio
- la capacità di prefigurarsi contesti pensati (cosa faccio con i bambini?)
- rivalutare la risorsa/ricchezza dell'ambiente: viene visto come ostile, le persone vanno rieducate. L'ambiente oggi spesso è visto, percepito come pericoloso
- scegliere come dare visibilità (rielaborazione)
- bisogno di un adulto mediatore del processo
- esplorazione non come finalità ma come scelta metodologica
- quanto l'adulto decide? chi, quando, può uscire?
- programmare percorsi aperti, che danno la possibilità al bambino di esplorare, tollerare l'incertezza
- cosa fa qualità? La qualità delle esperienze o la somma delle attività, delle uscite? E' l'esterno che fa la qualità? Rivalutazione della quotidianità (pranzo, sonno,...)
- ripensare al bambino competente: somma di tante esperienze?

Il diritto di uscire evoca una serie di interrogativi

- Come *uscire dalle situazioni*, dai ritmi, dai luoghi fisici?
- Come l'adulto si attrezza per non avere già situazioni pre-pensate? I diversi e molteplici contesti vanno pensati ma non devono precludere la scoperta e l'esplorazione del bambino (non bisogna ingabbiare l'esperienza)
- Come dare visibilità alle situazioni perché non diventino un semplice elenco di attività, ma documentino i processi di apprendimento dei bambini?
- Ci occupiamo troppo di cosa succede dentro alla scuola: meglio ragionare su quello che succede fuori. Quanto nella nostra progettualità pensiamo a questo aspetto?
- Che cosa ne faccio di ciò che esplora il bambino? Come interpreto l'esperienza, come la restituisco? Come la rendo leggibile?

- Nel nostro servizio è già molto radicata la cultura dell'apertura alle offerte del territorio. Fino a che punto oggi la scuola riesce a garantire una vita ricca di esperienze vere?
- Uscire da cosa? Abbiamo messo i bambini in "riserva": come farli uscire dalla riserva?

" Il problema della scuola, e non solo della scuola in quanto educativo, oggi, è quello di aiutare gli individui ad aprire, o a tenere aperti gli occhi sul mondo..."

da: "Polvere di stelle, una vita crescendo" tratto da "Una realtà infinitamente varia" omaggio della Città di Torino a Walter Ferrarotti.¹⁵

- "Alfabeti ecologici" Manifesto per l'educazione ambientale del futuro"- Ministero dell'ambiente e della tutela del territorio e del mare. Testo elaborato da un gruppo di "saggi" costituito dal sottosegretario Laura Marchetti

- Manifesto AMBIENTE EDUCAZIONE E SVILUPPO per l'educazione ambientale Città di Torino

Ulteriori spunti per possibili approfondimenti

- Educazione sostenibile
- Cultura della prossimità
- Conoscere e orientarsi nello spazio
- Costruzione della mappa

Progetti educativi già in essere

- "Uscire" come esplorazione di *ambiente*:
- Laboratori territoriale
- Mobilito Torino
- Scuola in verde
- Orti e giardini fioriti
- Luoghi della cultura (percorsi museali,...)
- Ambiente educazione e sviluppo (Cascina Falchera)

¹⁵ vedi materiale in cartellina

Il diritto di sbagliare

Parole chiave:

errore, competenza, valutazione, giudizio, scoperta, paura, condizionamento,

Il diritto di sbagliare presuppone:

- La capacità di rielaborare l'errore
- La volontà di percorrere strade nuove
- Il fare a prescindere
- La capacità di analisi e di riaggiustamento

La pedagogia "dell'errore"

Sul valore dell'errore nel processo di apprendimento molto è stato detto.

Ogni conoscenza, in quanto frutto di una traduzione-ricostruzione della realtà attraverso i linguaggi e il pensiero, comporta il rischio dell'errore e dell'approssimazione.

L'apprendimento infatti procede, in modo particolare per il bambino e, come osserva Popper, per lo scienziato attraverso *prove ed errori*, e per *eliminazione* per esempio della condotta inefficace, della teoria errata, etc..

"L'errore ci porta sul cammino dell'accettazione, dell'esplorazione e della mutua correzione nella consapevolezza di non voler fare di ognuno di noi una macchina banale che adotta risposte sempre prevedibili e nella scoperta che ci può e deve essere una sicurezza che si basa non già sul preconfezionamento di risposte banali, bensì sulla meraviglia de"il mondo è così e mi sorprende!"¹⁶.

Appare dunque evidente l'importanza di una pedagogia che "non teme il dubbio, l'imprevisto, che non teme l'errore e lo ama perché svela i percorsi mentali che l' hanno prodotto" (C. Fanti).

Grandi autori e pedagogisti l'avevano capito benissimo.

Freinet, evidenzia la forza dell'errore, dell'esperienza per tentativi. Freinet racconta che un giorno gli alunni si trovarono di fronte al problema di darsi conto perché le mosche camminano sul soffitto senza cadere. Si incomincia a fare delle ipotesi: forse hanno dei ganci alle zampe; poi attraverso esperienze, utilizzando materiali e strumenti adeguati: microscopio e schedario, l'insegnante li aiuta a trovare un metodo di ricerca e fornisce loro, se necessario, tutta la documentazione pertinente. In buona sostanza la scuola viene trasformata in laboratorio, in un centro vero e proprio di ricerca della soluzione di un problema avvertito come tale e per il quale si fanno tentativi per fornire la risposta

Su questa linea viene a porsi l'istanza pedagogica di *Bruner*, il quale nel rivalutare le capacità intuitive dell'individuo, quelle cioè che permettono di congetturare, formulare ipotesi anche azzardate e temerarie per risolvere un problema, percependolo nella sua totalità, mette in guardia "chi pensa in modo intuitivo... che può spesso raggiungere soluzioni errate, ma può anche accorgersi di avere sbagliato, da solo o grazie all'intervento altrui. Questo procedimento di pensiero quindi comporta la possibilità consapevole di commettere degli errori, in tutta onestà, nell'intento di risolvere problemi"¹⁷.

Montessori, (alla quale si deve l'aver introdotto pionieristicamente la tutela dei diritti dei bambini in pedagogia e in educazione) infine, dedicando largo spazio e interesse al problema dei premi e dei castighi, delle lodi e delle punizioni, di conseguenza porta la sua attenzione nei riguardi dell'errore che chiama: *Signor Errore*. La pedagoga sostiene che una scuola che vuole rendere possibile e difendere la spontaneità del bambino non può ricorrere ai premi o ai castighi, in quanto escluderebbe a priori la capacità da parte del bambino di guidarsi, anzi autoguidarsi, dovendosi

¹⁶ (Paolo Perticari, docente di Pedagogia Generale Università di Bergamo)

¹⁷ Bruner, 1966

egli continuamente rimettere alla direzione dell'insegnante. Ma la Montessori è ben consapevole che una educazione che si prospetta come autoeducazione comporta maggiori possibilità di incorrere in errori.

Sull'*errore* Gianni Rodari, Loris Malaguzzi, Bruno Ciari hanno costruito una pedagogia.

Pensiamo per esempio, come ben ci ha insegnato Rodari, al ruolo dell'errore (*che lui chiama creativo*) nel linguaggio parlato o scritto: l'errore è occasione di spiazzamento del punto di vista: basta cambiare una vocale e zuppa diventa zappa.

Con gli errori i bambini giocano e si divertono, considerandoli una scoperta, che si porta dietro narrazioni, suggestioni, assonanze.

Spesso i bambini inventano parole inesistenti. In questo senso lavorare con l'errore non significa mettere in conflitto errore e correzione, anzi se io sbaglio tra zuppa e zappa, è sicuro che quell'errore non me lo scordo più. Ci ho giocato, ho riso, ho costruito con la fantasia, ho immaginato, ho scritto altre parole, mi sono divertito.

Errare è umano. Ma anche e soprattutto la capacità di conoscere a partire dall'errore è una competenza umana. Una competenza che si può e si deve affinare; specialmente laddove l'errore può avere gravi conseguenze. Per far questo bisogna che tutti accettino l'idea che l'errore non è solo regressivo ma anche progressivo e addirittura prezioso.

Scriva Karl Popper: "Evitare errori è un ideale meschino: se non osiamo affrontare problemi che siano così difficili da rendere l'errore quasi inevitabile, non vi sarà allora sviluppo della conoscenza. In effetti, è dalle nostre teorie più ardite, incluse quelle che sono erronee, che noi impariamo di più. Nessuno può evitare di fare errori; la cosa più grande è imparare da essi".

Quindi l'errore non è necessariamente segnale di difficoltà.

Ma l'incontro (come pratica e scoperta) e il superamento dell'errore, il controllo dell'errore, come dice la Montessori, individuale o collettivo che sia, può essere produttivo di nascita e sviluppo di sentimenti che attengono alla sfera morale e sociale dell'essere umano.

Il bambino che ha dimestichezza con l'errore, sia nel commetterlo che nel correggerlo, e osserva il suo simile che viene a trovarsi nelle sue stesse condizioni, si sente a lui affratellato e legato per qualcosa che fa parte della loro natura e della loro formazione.

Ulteriori spunti per possibili approfondimenti

- ❑ Approccio alla lingua scritta
- ❑ La sperimentazione e la ricerca

Progetti educativi già in essere

- ❑ Educazione scientifica

Il diritto di cambiare

Parole chiave:

scegliere, conoscere, idee, gusto personale, azioni, pensieri, evoluzione (tempi spazi), modelli organizzativi, cambi generazionali del profilo educatori

Il diritto a cambiare presuppone:

- Possibilità di scegliere
- Conoscenza
- Che l'uomo nel tempo modifichi pensieri e azioni
- Che l'altro accolga il cambiamento?
- Democrazia

Il cambiamento intorno a noi

E' abbastanza recente l'idea che tutte le cose cambino e anche molto rapidamente. Almeno nella cultura occidentale tale convinzione, fino a non molto tempo fa, veniva fatta valere dalla solita e proprio per questo non compresa e mal digerita citazione di Eraclito (non è possibile bagnarsi due volte nello stesso fiume...) e dei libri degli specialisti delle risorse umane, che notoriamente però non hanno una grandissima diffusione.

Poi, un po' il lungo periodo di pace che è iniziato dalla fine della seconda guerra mondiale almeno nei paesi più avanzati, un periodo di pace di più di cinquant'anni che l'Europa non aveva mai conosciuto, un po' gli effetti dell'evoluzione tecnologica e industriale con la rapida evoluzione che hanno imposto al paesaggio urbano, alle condizioni economiche delle persone, alle relazioni umane, ha fatto maturare la convinzione in un numero sempre maggiore di persone che realmente le cose che ci circondano cambiano continuamente e che realmente non si possa bagnarsi due volte nella stessa acqua.

L'idea del cambiamento di ciò che ci circonda è diventata perciò un fatto acquisito per un buon numero di persone, si è trasformato addirittura in una idea alla moda e persino in un tormentone, se pensiamo a quanto tale nozione sia stata citata sui giornali, amplificata alla televisione e poi ancora ripresa in qualche saggio e di nuovo ... sui giornali.

Il cambiamento però è sempre cambiamento di qualcosa. Se si dà un'occhiata a Wikipedia, alla voce cambiamento, si trova il cambiamento di fase, il cambiamento climatico e il cambiamento linguistico. Non si trova un generico cambiamento ma piuttosto il cambiamento di una o più proprietà fisiche in un sistema termodinamico, il mutamento del clima oppure quello del linguaggio.

E qui viene appunto il problema vero del cambiamento: fintanto che si discute dell'universale cambiamento di tutte le cose si può essere d'accordo oppure no perché è una questione di gusto personale. Ma nel momento in cui il cambiamento riguarda una persona particolare, magari io stesso, allora le cose diventano molto più complicate.

Perché se a fare le spese del cambiamento sono ad esempio la mia abitudine di gettare il cartoccio delle patatine dove mi pare, oppure la mia inettitudine a lavorare al pc, nei confronti di un'amministrazione pubblica che richiede il riciclo o di un'azienda che impone a tutti i suoi dipendenti l'uso della rete, allora il cambiamento non sembra poi una cosa così desiderabile.

Però con queste considerazioni non s'intende dire che le persone sono oggi piuttosto schizofreniche per cui se il cambiamento in generale va bene, quello che coinvolge il singolo no. Le cose probabilmente non stanno in questi termini. Che ci sia anzi un'aspirazione al cambiamento da parte di molte persone sembra una constatazione altrettanto vera quanto quella precedente. E non si pensi solo all'artista o allo scienziato che fanno della ricerca del nuovo addirittura una professione. Ci sono tante persone che svolgono lavori comuni che si sentono schiacciate dalla

routine, dai lavori ripetitivi, dalla vita che si ripete un po' grigia per troppo tempo. Queste persone ricercano attivamente in modi diversi la variazione, il mutamento, nuove occasioni di esperienza, al punto da affrontare rischi consistenti.

Probabilmente sia coloro che temono il cambiamento personale sia coloro che lo cercano attivamente hanno entrambi ragione. Nel senso che il cambiamento contiene aspetti che possono essere modificati e altri che invece conviene mantenere. In fin dei conti se siamo su di una barca a vela che deve destreggiarsi tra onde poderose e venti altrettanto potenti, dovremo pur fare affidamento su qualcosa di stabile come il velame della barca, il suo timone, la consistenza dello scafo.

Anche nei bambini ritroviamo la stessa incertezza di atteggiamento riscontrata tra gli adulti, nei confronti del cambiamento. Piuttosto nel bambino le due posizioni non risultano così rigidamente definite come capita invece con i grandi. Per questi ultimi dover cambiare casa, magari per necessità economiche, è percepito come un dramma, per il bambino invece può essere l'occasione per conoscere nuovi amici, che abitano nel nuovo quartiere, oppure per arrivare in cucina senza più fare tanti giri come succedeva prima. L'identità ancora in costruzione del bambino lo aiuta, probabilmente, a non considerare trasformazioni anche importanti delle proprie abitudini e della sua famiglia come qualcosa di necessariamente minaccioso, ma piuttosto come delle situazioni nuove da vivere e in cui mettersi alla prova.

Anche nel bambino, comunque, la disponibilità al cambiamento è in parte attenuata dal bisogno di avere certezze intorno a sé: è vero che intorno al bambino si avvicendano tante persone che a volte ci sono a volte no: però i volti dei genitori rappresentano comunque un riferimento che dà sicurezza. E non è poi così vero che è sempre bello cambiare la casa di abitazione: per un bimbo ritrovare, magari dopo una giornata trascorsa a scuola, degli ambienti che sono ben noti e che ad ogni passo e in ogni stanza parlano di lui e delle persone che lo curano è una esperienza che lo gratifica enormemente.

Però, come si diceva sopra, il rapporto che lega le cose che cambiano a quelle che si vorrebbe non cambiassero mai è qui, forse, meno dicotomico, più incerto e sfumato.

In un senso più specifico il diritto al cambiamento implica da un lato un soggetto che decide il cambiamento, dall'altro lato presuppone un accordo di tutti i soggetti coinvolti che riconosca la legittimità della decisione.

"Ciò che il bruco chiama la fine del mondo per tutti gli altri è una farfalla" Lao Tse.

Ulteriori spunti per possibili approfondimenti

- Cosa significa cambiare?
- Il cambiamento è sempre qualcosa di buono?
- Chi decide il cambiamento?
- Si può decidere di non cambiare?
- Ma poi: cambiamento di cosa?
- Perché io devo cambiare e gli altri no? Si può cambiare nel gruppo?
- Come cambia la figura professionale educativa?

Progetti educativi già in essere

- Cantiere nidi
- Riorganizzazione amministrativa
- Il convenzionamento dei nidi privati e l'intervento di gestori diversi dal pubblico nell'ambito educativo

Torino, 01/09/09
