

Infanzia: tempi di vita, tempi di relazione

Bambini e servizi educativi 0-6 anni
tra continuità e cambiamento

XVI Convegno Nazionale Servizi Educativi per l'Infanzia

Palazzo della Gran Guardia, Verona

15 - 17 marzo 2007

I tempi dell'impermanenza: ritmi di scuola e ritmi di vita

Gianfranco Staccioli

Università degli Studi di Firenze, Segretario Generale della Federazione Italiana dei CEMEA

Il movimento dei CEMEA (Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva) è stato fino dall'immediato dopoguerra uno dei movimenti laici che si è impegnato per il rinnovamento dell'educazione e per il riconoscimento dell'infanzia. E' con grande piacere che porto qui il saluto della Federazione Italiana dei CEMEA con l'augurio che le vostre speranze, che sono anche le nostre, continuino a guidare le nostre azioni e le nostre (per usare uno slogan di uno dei nostri congressi) 'utopie concrete'.

1. Avvallamenti mentali

In questi anni mi è capitato di visitare molte classi della scuola dell'infanzia e di incontrare molte insegnanti nei corsi di formazione in servizio. La mia collaborazione con la rivista *La scuola dell'infanzia* mi consente anche di leggere molte documentazioni di esperienze che le insegnanti mi inviano per la rubrica 'dalle scuole'. Da questi miei contatti mi sono confermato nell'idea che molte delle linee pedagogiche più innovative sono conosciute e condivise da molti (da quelle legate al costruttivismo, alle intelligenze multiple, alle teorie della complessità, alla pedagogia fenomenologica...). Per nostra fortuna la scuola dell'infanzia italiana è cresciuta in questi ultimi anni e ciò che le insegnanti dicono e scrivono rivelano un livello di consapevolezza spesso assai elevato.

Qualche esempio di concetti condivisi. Occorre:

- rispettare e favorire la crescita individuale su tutti i piani della persona
- valorizzare il processo e non il prodotto
- creare nella giornata scolastica situazioni a misura di bambino
- assicurare la co-costruzione delle conoscenze valorizzando il piccolo gruppo
- considerare le routine come momenti di vita e di apprendimento
- potenziare l'autonomia individuale e di gruppo
- assicurare il riposo e momenti di calma a tutte le età per alleggerire lo stress extrascolastico

Queste e altre sono le linee guida che vengono spesso espresse verbalmente o dichiarate nei vari POF o nelle programmazioni delle classi.

Eppure, ad uno sguardo più attento non è difficile trovare, in molti casi, delle discrepanze, delle contraddizioni, fra ciò che viene affermato e ciò che viene realizzato. Che esistano diversità fra ciò che si vorrebbe fare e ciò che si può fare è normale. Ma quando ciò che si fa contraddice ciò che si dice di pensare o di credere, la cosa è diversa. Allora non si tratta più dell'accettazione di un ovvio principio di realtà, si tratta piuttosto di una **contraddizione** mentale.

E' come se dietro ai *modelli espliciti* che vengono comunicati, esistessero dei *modelli impliciti*, dei pensieri nascosti, delle idee e dei 'non detti' che sono talmente incardinati nella persona che appare anche difficile averne coscienza. Come direbbe Gardner, le persone hanno degli 'avvallamenti', degli 'stampi' (cfr. Gardner H., *Cambiare idee*, Feltrinelli, Milano, 2004) nelle menti; avvallamenti che nascono dalle esperienze di vita e si consolidano nel rapporto con il contesto immediato. Gli avvallamenti diventano mano a mano sempre più profondi perché le persone vi si appigliano per bisogni di sicurezza, di partecipazione, di comunanza ... Quasi a conferma dell'antico detto: "fra il dire e il fare c'è di mezzo il mare".

2. Alla ricerca degli indizi

Il dott. Watson stava guardando dalla finestra un postino che metteva delle lettere nelle cassette della posta dei vicini, e quando Sherlock Holmes affermò che non si trattava di un postino, ma di un marinaio che aveva combattuto in India e che..., Watson rimase di stucco e non ebbe – al momento – il coraggio di chiedere spiegazioni. Le capacità del famoso investigatore, che appaiono fino dal primo romanzo di Conan Doyle, *Uno studio in rosso* del 1887, rimangono impresse nei lettori per il metodo sulle quali esse poggiano: osservazione dei minimi particolari, deduzione, collegamento degli elementi emersi, costruzione di un modello di spiegazione.

Abbiamo provato ad adottare il metodo 'deduttivo' del famoso investigatore Sherlock Holmes all'analisi delle scuole e delle classi della scuola dell'infanzia, durante la formazione che sto svolgendo a Roma con le coordinatrici delle scuole dell'infanzia. Andavamo in giro per i corridoi delle scuole, nei bagni, nelle aule, nelle sale della mensa, nelle stanze per i laboratori... a cercare gli indizi che ci potessero consentire di rilevare i 'pensieri nascosti' delle insegnanti, per cercare di 'ricostruire' – con cautela - i 'modelli' espliciti e impliciti che caratterizzavano la scuola, una classe, un'insegnante. Ad esempio la disposizione dei tavolini e del tavolo (o della cattedra) dell'insegnante ci segnalavano se le attività scolastiche erano 'orientate' verso l'adulto, se la didattica facilitava il lavoro di gruppo, se ogni alunno si trovava isolato o affiancato ad un compagno... Le immagini appese alle pareti (o ai vetri) ci potevano indicare i modelli di apprendimento ed i modelli estetici dell'insegnante: l'alfabetiere, gli uccellini, gli alberi e le rondini stereotipate comunicavano una propensione per un apprendimento *demodé*, 'tradizionale'; il bosco di cartapesta o il grande bruco formato da grandi cerchi colorati ci comunicavano una propensione verso una didattica 'ir-reale', fantasiosa (non 'fantastica', alla Rodari). I materiali di gioco (la loro disposizione, colorazione, accessibilità...), l'uso di colori forti o deboli nell'arredamento della stanza, il fatto che si vivesse o meno con la luce artificiale, il collegamento presente/assente con gli spazi esterni... ci offrivano altrettanti indizi sui modelli espliciti/impliciti presenti nella didattica della classe.

Alcune di queste contraddizioni ci sono apparse assai profonde, legate allo senso stesso della scuola dell'infanzia come la presenza – sempre più diffusa – di schede didattiche articolate su minuziosi obiettivi conoscitivi; la diffusione dei libri di testo per i bambini piccoli; o come la suddivisione del tempo fra momenti di gioco e momenti di apprendimento; o come la 'paura' di perdere il controllo dei bambini e di ciò che stanno imparando da soli; o come la percezione degli angoli come una 'zona franca' dei bambini e del gioco libero, come una zona 'separata' da quella degli apprendimenti formalizzati. In un album personale (il 'librone del bambino) che una collega ci faceva vedere c'erano disegni su schede ciclostilate rappresentanti lo stereotipo di un bambino che riportavano frasi del tipo: obiettivo, percezione corporea; e c'erano resoconti di discussioni fra bambini che parlavano anche del loro corpo, resoconti che non indicavano alcun obiettivo, se non quello di mostrare con la trascrizione fatta dall'insegnante quanto i piccoli possano essere 'curiosi' e divertenti nelle loro similitudini, nei loro ragionamenti 'bambini'. Ci si può chiedere: in quale dei due tipi di attività questa insegnante pensava che i bambini avessero appreso qualcosa?

3. Elogio alla inconcludenza

Dopo un lungo viaggio e varie vicissitudini, il maestro fa rientro al suo monastero. Vede dei giovani monaci che stanno ultimando un mandala di sabbia. Ai visitatori stranieri spiega: “I monaci lo stavano iniziando quando sono partito. Quando il mandala sarà finito, verrà spazzato via con un solo gesto, così...”. Visto con un’ottica di ‘produttività’, fare e disfare il mandala sembra una pratica senza senso. Per i monaci, invece, è una pratica meditativa. ‘L’**impermanenza**’ è un principio della filosofia buddista, distruggere il mandala di sabbia significa accettare l’impermanenza di tutte le cose (Bernardo Bertolucci nel film *Piccolo Buddha*). I bambini sono esperti dell’impermanenza. Quando costruiscono e demoliscono, fanno e disfanno senza fine, quando si incuriosiscono, cercano, si meravigliano, ascoltano, provano e riprovano ... Nella scuola dell’infanzia bisogna stare attenti a non cadere nella trappola della ‘produttività’. E’ la logica dominante della nostra epoca, e secondo essa non solo bisogna sempre produrre, bisogna anche aumentare sempre la produzione. La crescita del P.I.L. (prodotto interno lordo) sembra essere la ragione d’essere della società. Il possesso dei beni ed i meccanismi per indurre i bambini ad esserne succubi ne è la conseguenza e la motivazione.

Juliet Schor, in *Nati per comprare* (Apogeo, Milano 2005), ci presenta una serie di studi dai quali si rileva come i bambini siano ostaggi della pubblicità. La pubblicità **produce idee e attese**: “chi ha, è” “se ti comprano, ti amano” “i genitori sono antiquati”, chi lo compra è ‘ganzo’... Chi si occupa di pubblicità oggi utilizza tecniche assai raffinate per modellare attese, idee, bisogni. L’industria li definisce il *marketing* del *cool*. Fra questi la *attitude* (aggressività e strafottenza, cioè far passare l’idea che gli adulti non capiscono il mondo dei ragazzi, sono retrodatati, antiquati), il *nag factor* (che è il fattore assillo comune a tutte le vecchie pubblicità, ma che non è più basato sul potere diretto del convincimento, bensì sul livello di pressione che i bambini possono esercitare nei confronti dei genitori), la *age compression* (l’abbandono precoce di oggetti, abiti, materiali ... a favore di altri più comuni in età successive), il *dual messaging* (uno stesso messaggio inviato a due livelli, per bambini e per adulti con indicazioni diverse e diversamente allettanti) e il *trans-toyng* (la trasformazione di oggetti di uso quotidiano in giocattoli).

Il possesso “usa e getta” delle cose è un messaggio del consumismo. I bambini diventano ostaggi della pubblicità e con loro gli adulti che stanno con loro. L’impermanenza non chiede di gettar via le cose dopo che sono state usate; l’impermanenza si occupa della serietà e dell’impegno che i bambini mettono nel fare queste cose. C’è un episodio raccontato da Maria Montessori che è indicativo dell’idea di impermanenza: “Una volta nel nostro giardino pubblico di Roma, il Pincio, vidi un bambino ... con un secchiello ed una piccola pala e si affaticava a raccogliere le breccie del viale per riempirlo” ... Era l’ora di andar via ed il bambino continuava a mettere breccioline nel secchiello e non voleva smettere “Cadute le esortazioni innanzi alla fermezza del piccino, la bambinaia empiè essa stessa il secchiello di breccioline e poi pose il bambino col secchiello nel carrozzino” Il bambino protestava e gridava perché “il piccolo non voleva il secchiello pieno di breccioline, egli voleva l’esercizio necessario a riempirlo ... chi lo curava, credendo che lo scopo suo fosse possedere i sassolini, lo rendeva infelice”. (Maria Montessori, *Manuale di pedagogia scientifica*, Giunti, Firenze, 1970, 1914, pag. 35)

In una chiave di produttività, dedicare tempo per realizzare con i bambini dei prodotti, può sembrare la ragione d’essere della scuola. A volte, i prodotti servono di più per rassicurare gli adulti (insegnanti, amministratori, genitori) che non per favorire la vera crescita (intangibile) dei bambini stessi. Un prodotto sembra dimostrare che si è lavorato seriamente, mentre un gioco con l’acqua (che svanisce) può sembrare sconclusionato. Ma un prodotto non garantisce una mente piena e tante volte una mente ‘piena’ (non solo nel monastero) non lascia prodotti dimostrabili. Si potrebbe includere nello slogan ‘il bambino competente’, anche uno slogan che ricorda ‘il **bambino inconcludente**’.

4. Le parti e il tutto

Per dare tempo e spazio all'impermanenza bisognerebbe **programmare per situazioni**, occorrerebbe prevedere una progettazione evolutiva, imparando a leggere i campi di esperienza dentro gli eventi quotidiani ed a cogliere - negli eventi del quotidiano - molte occasioni 'di programma'. Potrebbe sembrare che l'accoglienza di spunti e di proposte 'estemporanee' faccia venire meno l'impegno e la costanza dei bambini. Tutt'altro. La dinamica accoglienza-organizzazione-proposta consente di sviluppare un'attività (con tutti i suoi risvolti 'didattici') anche per molti mesi. Si potrebbe avere l'impressione che l'accoglienza delle riflessioni e delle proposte dei bambini possa far abbassare il livello culturale delle attività scolastiche. Non è così. Un clima disteso consente a tutti di 'vivere a scuola' di apprezzare la quotidianità (come le *routines*) stando bene ed imparando molto attorno ai come ed ai perché della vita e della cultura umana (cfr. Ritscher P. – Staccioli G., *Vivere a scuola, programmare per situazioni*, Carocci, Roma, 2004).

La preoccupazione di molte insegnanti per i programmi, i progetti, le scadenze... ci indicano che non sembra essere interiorizzato il senso profondo della scuola dell'infanzia: vivere e far star bene i bambini non è 'buonismo'. L'educazione di base deve comprendere **oggi** un insegnamento che "verta sulla condizione umana", ogni conoscenza sta'intrecciata con le domande "Chi siamo?" "Dove siamo?" da dove veniamo?" "dove andiamo?". Se non c'è questa ricerca di senso "l'uomo rimane inquartato, frammentato nei singoli pezzi di un puzzle che ha perso la sua figura ...così la complessità umana diviene invisibile e l'uomo svanisce come una traccia sulla sabbia. Ugualmente si aggrava l'ignoranza del tutto, mentre progredisce la conoscenza delle parti" (Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano, 2001, pag. 47). La scuola dell'infanzia appare ancora a molti come il luogo della didattica della conoscenza delle parti.

5. Via di qua

"Dove va il signore, con il suo cavallo?" "Non lo so", dissi io "purché sia via di qua, solo via di qua. Via di qua senza sosta, soltanto così potrò raggiungere la mia meta". "Dunque conosci la tua meta", osservò lui. "Sì" replicai "l'ho detto no? Via-di-qua ... ecco la mia meta." (Kafka F., *La partenza*, in *I racconti*, Rizzoli, Milano, 1985, pag. 428). Il fine e l'obiettivo sono lo spostamento, il cambiamento, l'impermanenza. L'impermanenza è anche una salvaguardia per l'insegnante che si trova anch'essa invischiata nel meccanismo perverso della produttività, dalle idee che sostengono la linearità nell'apprendimento e si trova immersa nella fretta che sembra tutti le richiedano nel fare le cose; tutti meccanismi che non consentono spesso di vedere "cosa c'è lì", ma piuttosto "ciò che si è pensato che ci fosse.

La meta di un educatore dovrebbe essere quello di andare continuamente "**Via di qua**", senza avere la preoccupazione e l'ansia di dover arrivare in qualche punto preciso di un itinerario prefissato a tavolino. Al fondo, occorre avere più fiducia nel fatto che gli insegnamenti forti derivano dalla vita (come insegnavano i maestri dell'attivismo e come ci dice Morin), dalla vita quotidiana, da quella vita che è fatta di necessità vitali (mangiare, giocare, andare in bagno, organizzarsi, dormire ...). Gli apprendimenti derivano dalle attività 'reali', condivise, da attività che hanno senso e che danno piacere e benessere.

6. Per domani

Molta strada è stata fatta dalle scuole dell'infanzia italiane. Forse è il momento buono per provare a sostituire la parola scuola con quella di 'vita', facendosi guidare non dai modelli impliciti presenti nelle persone che sono fortemente condizionati da valori cultural-commerciali che non hanno molto a che vedere con la crescita e l'educazione dei bambini. Forse si potrebbe credere di più al fatto che se si organizzano tempi ed ritmi corrispondenti ai bisogni dei bambini ci troviamo

immersi nella vita e nella cultura. Gli apprendimenti derivano dalle attività 'reali', condivise, coinvolgenti, da attività che hanno senso e che corrispondono a esigenze profonde.

Gli apprendimenti così diventano forti, i tempi diventano vivi. I 'tempi morti' nella scuola dell'infanzia non sono le routine, il riposo o il non far niente. I tempi morti sono quelli degli apprendimenti scanditi e direzionati, sono quelli di certe programmazioni fatte a tavolino per degli obiettivi che stanno solo nelle menti degli adulti. I bambini hanno bisogno di sosta, di calma, di riti e di ripetizioni apparentemente inconcludenti. I bambini hanno bisogno di **non correre**, almeno a scuola.

Quest'ultima nostra convinzione ci rimanda ad un'altra grande contraddizione che è apparsa anche ieri nelle relazioni dei colleghi. Da una parte si pensa ad un tempo 0/6 che si fa scuola, che viene utilizzato per insegnare/apprendere, un tempo dell'istruzione, come si è detto. Dall'altra, si sostiene un tempo 0/6 che si fa occupazione della cura, della realtà concreta, delle utopie e del benessere di tutti coloro che ci vivono (adulti e bambini). E' una contraddizione che ritroveremo anche nei prossimi anni, quando si tratterà di dare un nome preciso al percorso 0/6. Ma si può pensare davvero che i bambini di questa età dovranno vivere in un tempo ed in un luogo denominato 'scuola'?