

Un giorno sul diretto Capranica-Viterbo
vidi salire un uomo con un orecchio acerbo.
Non era tanto giovane, anzi era maturato,
tutto, tranne l'orecchio, che acerbo era restato.
Cambiai subito posto per essergli vicino
e poter osservare il fenomeno per benino.
"Signore, - gli dissi - dunque lei ha una certa età:
di quell'orecchio verde che cosa se ne fa" ?
Rispose gentilmente: " Dica pure che son
vecchio.
Di giovane mi è rimasto soltanto quest'orecchio.
E' un orecchio bambino, mi serve per capire
le cose che i grandi non stanno mai a sentire:
ascolto quel che dicono gli alberi, gli uccelli,
le nuvole che passano, i sassi, i ruscelli,
capisco anche i bambini quando dicono cose
che a un orecchio maturo sembrano misteriose."
Così disse il signore con un orecchio acerbo
quel giorno sul diretto Capranica - Viterbo.

Gianni Rodari
(Un uomo maturo con un orecchio acerbo)

A Carl Gustav Jung e Giuseppe Tucci
con riconoscenza per avermi

ispirato e incoraggiato
alla costruzione di questo Mandala...

Raffaele Santilli

L'AUTONOMIA PROGETTATA

percorsi concentrici di psicologia e pedagogia
per educare e auto educarsi nell'asilo nido
e nella Scuola dell'Infanzia

L'AUTONOMIA PROGETTATA

percorsi di psicologia e pedagogia per
educare e auto educarsi nell'asilo nido
e alla Scuola dell'Infanzia

Raffaele Santilli

Realizzazione

ART&Co

Arte Territorio & Comunicazione, Tolentino

Hanno collaborato:

Cristina Damiani

Annalaura Di Vito

consulenza editoriale

Cristina Damiani

Impaginazione

Studio Il Segno, Tolentino

In copertina

Centro educativo "Le farfalle", Roma

C Raffaele Santilli, 2011

C Arte Territorio & Comunicazione, 2011

SOMMARIO

Prefazione

Introduzione

PRIMA PARTE

- I. Professionalità degli educatori
- II. Il Progetto educativo
- III. La progettazione dei percorsi educativi e le modalità per la loro realizzazione
- IV. La relazione con le famiglie
- V. L'identificazione di obiettivi generali e specifici:
 1. *L'ambientamento e l'ordine*
 2. *Lo spazio e oltre*

3. *Attività e gioco*
 4. *La narrazione*
 5. *L'attività grafico-pittorica*
- VI L'osservazione
- VII La documentazione

SECONDA PARTE

- I. I sistemi simbolici: Pedagogia, psicologia e Yoga
- II. La rabbia come disordine o squilibrio emotivo
- III. La serenità della mente come presenza totale
- IV. La comprensione e l'eccellenza di un servizio
- V. La pratica come sistema di vita

Note bibliografiche

INTRODUZIONE

Questo lavoro, che voglio dedicare a tutte le educatrici motivate, capaci di accrescere parallelamente anche la loro personalità, nasce e si sviluppa da un dubbio rispetto la qualità della relazione dell'adulto col bambino, e ancora più precisamente rispetto a quel tipo di relazione speciale che si instaura tra educatrici di un Nido, e della scuola in genere, e i bambini presenti.

Il dubbio è riferito alla motivazione che sostiene quotidianamente le educatrici e quindi l'azione pedagogica, e verte sulla possibilità che ad un certo punto della loro vita professionale le educatrici possano sentirsi all'interno di una grande routine che non capiscono più. Rivolte ai soli bambini e alla ripetitività queste educatrici rischiano di dimenticare o non vedere il tesoro nascosto nella costante attenzione alle circostanze; rischiano cioè di rendere meccanico il loro lavoro e non riconoscere che dietro i loro presunti insegnamenti c'è un mondo ancora tutto in evoluzione che le riguarda personalmente una ad una. Il modo di procedere con sapienza in questo costante e reciproco 'dare' e 'avere' io lo chiamo "pratica", in quanto lavoro concreto che produce esperienza personale e consapevolezza di sé. Si tratta di riconoscere, e mi rifaccio ad un'affermazione di C.G. Jung, che quando si parla di educazione ci si riferisce sostanzialmente all'educazione del bambino e si trascura quella dell'adulto in genere. "Nutro quindi il sospetto", dice Jung, "che il *furor paedagogicus* non sia che una facile scorciatoia per aggirare il problema sostanziale: "l'educazione dell'educatore". I bambini si educano per mezzo di ciò che un adulto "è", non per mezzo delle sue chiacchiere". (1)

Poiché troppo spesso gli educatori non possono evitare di continuare a trasmettere gli stessi condizionamenti e pregiudizi di cui essi stessi sono prigionieri, la ricerca ha come oggetto un possibile decondizionamento e l'individuazione di un fondamento psicologico grazie al quale sia possibile manifestare ciò che di meglio vi è nell'essere umano, o come dirò più avanti, ciò che di più autentico c'è in ogni essere umano. L'indagine ci conduce alla conoscenza e all'esperienza di noi stessi, a ciò che nel tempo resta immutabile e alle condizioni che nel tempo favoriscono atteggiamenti e comportamenti.

Il tema vuole trattare sostanzialmente ciò che Mezirow definisce "apprendimento trasformativo", intendendo con questo quell'azione di natura psicologica e sociale che va ben oltre la sola funzione sociale, e che tende a rendere gli adulti liberi di trarre un significato dalla loro esperienza.

Dopo interessanti anni di incontri di formazione istituiti dal Comune di Roma che ci hanno stimolato ad importanti riflessioni soprattutto su temi quali la relazione con le famiglie e il bisogno o meno di dipendenza da parte del bambino, ho accolto molto volentieri anche l'invito alla riflessione sul ruolo dell'educatore e, nello specifico, dell'educatrice di Asilo Nido che ogni giorno si confronta con ciò che di più essenziale e autentico esiste. Tale riflessione a ben vedere investe, anche senza la partecipazione cosciente dell'educatrice, il contenuto psichico interno alla natura umana al suo inizio di vita, che dovrà adempiere i compiti dell'umanità precedente, dove sono le nostre radici e da cui si sviluppa, come dice Jung, la conoscenza delle origini nel suo significato più generale, gettando un ponte tra il perduto mondo del passato e l'ineffabile mondo dell'avvenire.

Con mia sorpresa, a quell'incontro introduttivo ai corsi, una relatrice puntualizzò l'importanza del ruolo dell'educatrice sottolineando come questo ruolo sia diventato nel tempo sempre più complesso a causa dell'emergenza educativa dovuta all'assenza prolungata dei genitori. Aggiungendo che l'educazione non ha i termini di una scienza esatta, puntualizzò come la diversità degli individui, che siano gli adulti o i bambini, spinge l'educatrice scrupolosa alla riflessione sulle esperienze. Ogni attività di cura infatti racchiude quel valore etico che enfatizza, come competenza primaria l'"essere", quale portatore di quei comportamenti di natura profonda che non si possono fingere. L'autorevole pensiero di Jung ci rammenta infatti che i bambini si educano, non con le parole, ma per mezzo di ciò che l'educatore è. Ecco perchè sopra sostengo che l'indagine ci può condurre alla conoscenza e all'esperienza di noi stessi, intendendo così ciò che di più autentico c'è in ogni individuo e che possiamo ammirare al suo sorgere per tramite dei bambini.

La riflessione dovrebbe prendere in considerazione le premesse dell'attività mentale e le modalità del conoscere. L'educatore, condividendo l'anima del bambino non dovrebbe fare a meno di chiarire la sua stessa natura; talché non ci si prende solo cura del bambino, ma attraverso questo veniamo anche curati, e attraverso di questo ci vengono forniti grandi insegnamenti, maturando come individui attraverso un comportamento che non lascia nulla al caso.

Negli ultimi trent'anni anche l'incontro con le filosofie e le discipline orientali ci ha aperto le porte a concezioni, sufficientemente nuove per noi riguardo l'influenza che, a partire dalla disciplina del corpo si estende al nostro carattere, al nostro pensiero e alle nostre emozioni attraverso una conoscenza diretta. E' stato detto infatti che chi si occupa di educazione troverà certamente interessante e importante esaminare tutto ciò che con essa può avere qualche attinenza o riferimento. Tutto ciò che contribuisce a portare alla luce gli elementi che sono presenti in ognuno di noi fin dalla nascita deve essere preso in seria considerazione. L'autonomia che qui andiamo a trattare ha un valore morale collettivo che esclude l'egoismo ma include quei riconoscimenti individuali senza i quali non si dà lo sviluppo pieno della personalità; il valore che è riposto nella capacità di trovare le risorse in sé stessi, è anche legato alla capacità di saper sostenere esperienze anche difficili e dolorose.

Questo libro, che fa da compendio e sintesi ai miei precedenti "Programmazione al Nido" e "L'educazione e lo Zen", è la manifestazione di un amore che non posso fare a meno di esprimere nonché una riflessione condivisa con il mio straordinario gruppo educativo che si è andato formando e trasformando nel tempo e con cui da anni ci confrontiamo anche in momenti insospettabili, quando cioè le giornate sembrano trascorrere senza interventi da me formalizzati o programmati.

Come coordinatore e direttore ho adottato un genere di intervento formativo a volte basato su brevi messaggi, neanche sempre troppo definiti, per lasciare spazio ad elaborazioni individuali o concezioni di pratiche alternative, accompagnate da momenti formali in cui hanno avuto accesso insegnamenti "accademici" elargiti da formatori esterni. Pur condividendo un'atmosfera amichevole e rilassata, queste educatrici sono state messe alla prova più volte e hanno dovuto affrontare alcune contraddizioni con cui sono state costrette a misurarsi, e per alcune di loro questo a volte ha significato anche allontanarsi, poiché una delle sfide indirette di questo lavoro è che col tempo vengono portate allo scoperto tante cose che non si vorrebbero affrontare. Questo tipo di metodologia "a rischio" prende le mosse dall'atteggiamento usato dagli antichi maestri zen nei confronti dei propri allievi a cui veniva chiesto in modo indiretto di guardare in profondità all'interno della loro vera natura, cioè l'essenza della natura umana, che nel nostro caso ha a che fare con la motivazione professionale e personale.

Come forse qualcuno sa, lo Zen è uno dei frutti migliori dell'Oriente giunto fino a noi dopo più di mille anni in cui s'è diffuso per tutta l'Asia e tratta della capacità di mantenere la mente semplice e pura, libera da tutte le ovvietà e i falsi obiettivi, così da poter sospendere il chiacchiericcio mentale dietro al quale si cela il significato fondamentale della propria vita. Si tratta per noi di saggezza ed essenzialità inserite in una filosofia pratica diretta allo sviluppo di una sensibilità dovuta alla comprensione delle cose e di sé stessi.

Nel mio lavoro ho sempre cercato di applicare questa visione fondamentale di cui feci esperienza dal 1980 grazie al mio primo maestro, Taisen Deshimaru che qui voglio ricordare. Tutte le cose a cui mi sono dedicato dopo quella data sono la mia pratica fondamentale e personale che ancora oggi applico con austerità su me stesso nelle cose che faccio e soprattutto ora con le mie collaboratrici per quel che

riguarda l'atteggiamento di responsabilità verso sé stesse e verso gli utenti del nostro servizio. Essere direttivi e contemporaneamente semplici è cosa assai difficile, ma è questa onestà che insegno e che richiedo. Come diceva Jung, i bambini sono fin troppo bravi a riconoscere ciò che è autentico da ciò che non lo è, pertanto un'educatrice dovrebbe essere autenticamente sé stessa, nel senso di libera da sovrastrutture e pregiudizi.

Il mio lavoro con chi si occupa dei bambini è un lavoro simile a quello di chi si occupa di un giardino o di un orto, un lavoro di cura e osservazione profonda. Il motivo per cui ho sempre avuto la tendenza a ricercare persone che non avessero troppa esperienza e che invece fossero disposte a formarsi senza presunzioni di sorta, risiede nell'idea che un certo maestro aveva, circa il fatto che nella mente di principiante vi sono molte possibilità, mentre in quella dell'esperto ve ne sono poche. Proprio come il mio primo maestro non richiedeva nessuna particolare preparazione, bensì una forte predisposizione, non ho mai ricercato un metodo per non rimanere intrappolato in strumentalizzazioni o finalizzazioni; ho sempre voluto eliminare, anche a mie spese, la linearità del processo conoscitivo che da solo non garantisce la pulizia e la pienezza di una riflessione grazie alla quale ci viene impedito di ricadere nella menzogna delle nostre osservazioni. La riflessione, come premessa trasformativa, ci consente di osservare i nostri insuccessi come vere possibilità di successo, nel senso che ci viene impedito di rimanere chiusi nelle nostre 'perfezioni' infantili.

Ho gettato semi, così come dirà Bruno Bettelheim riguardo l'effetto delle fiabe sui bambini, alcuni dei quali non hanno prodotto niente o quasi, altri hanno avuto un effetto precoce, altri hanno stimolato processi inconsci e altri hanno avuto bisogno di riposare a lungo fino a che non fosse raggiunto uno stadio idoneo per la loro germinazione, ma quei semi che sono caduti sul terreno adatto hanno prodotto fiori meravigliosi.

Inoltre e in virtù dei risultati raggiunti, questo libro vuole essere un pretesto per riflettere intorno al contributo che lo Zen millenario può apportare soprattutto alla pratica educativa quotidiana all'interno del contesto di un Asilo Nido. Il ruolo dell'educatore e dell'educatrice, può infatti essere concepito come una "Via evolutiva" e come una riflessione intorno ad essa, grazie alla quale sia possibile continuare a crescere ritornando costantemente alla purezza originaria incarnata dal bambino. Una Via evolutiva è, in definitiva, una pratica di vita consapevole. Cosa vuol dire? Mentre i vari passaggi della vita il più delle volte si sviluppano e si sostanziano senza che la coscienza ne prenda parte attiva, cioè in maniera naturale come può essere lo sviluppo di un albero, una Via evolutiva è un atto volontario che comporta la scelta, da parte della coscienza che ne diventa consapevole, di partecipare attivamente e creativamente al proprio sviluppo e quindi alla propria autonomia. Questo atto volontario cambia tutto, cambia i parametri abituali dello stile di vita conferendo una dignità morale prima sconosciuta, perchè il processo viene agito e non subito.

All'interno di questa pratica non ci sono azioni giuste o sbagliate ma solo azioni responsabili o irresponsabili. Il senso di responsabilità è la misura entro la quale

poniamo quei limiti che ci consentono di riconoscere sempre la direzione che vogliamo dare alla nostra vita; in questo modo abbiamo anche la misura della nostra stessa intenzionalità.

Ho trovato nel mestiere di educatore d'infanzia un'opportunità per progettare e sviluppare una Via evolutiva in cui l'anima emerge in primo piano e può nutrirsi delle stesse cose con cui si nutrono i bambini.

In un suo lavoro Thomas Moore sostiene che il fare anima può essere una forte motivazione intorno al quale costruire un'esistenza di tipo etica in cui sia possibile recuperare il senso della vita in questo nostro mondo troppo complicato. L'anima è nelle cose che facciamo e come le facciamo, nel prenderci cura di ciò che facciamo e farlo bene provandone piacere. Non c'è motivo per cui un posto di lavoro non dovrebbe essere anche un luogo in cui provare piacere, un luogo in cui "i problemi della sopravvivenza e del vivere quotidiano si stemperano, almeno momentaneamente, sullo sfondo." (2)

La motivazione è la spinta psicologica ed emotiva che innesca e mantiene la tensione all'azione. Molto spesso può trattarsi di bisogni e desideri inconsci, forse legati a immagini ideali o a problematiche affettive che non hanno trovato soddisfazione, altre volte è il bisogno di denaro, di autostima o l'accrescimento di essa che muove l'azione, pertanto una motivazione può anche essere limitata nel tempo, se la spinta proviene da un bisogno effimero o profondamente inconscio. In quel caso la motivazione non si mantiene e la tendenza all'azione si interrompe. Se ciò non avvenisse l'iniziale entusiasmo potrebbe lasciare spazio a condizioni di apatia e disimpegno emotivo, col rischio di gettare l'individuo nella depressione o stress. Quando invece la motivazione viene rivalutata dal coinvolgimento nel lavoro e il nostro dialogo interiore, ci conferma che la nostra motivazione iniziale è ancora fonte di soddisfazione e realizzazione, allora può significare che stiamo percorrendo il nostro sentiero che è venuto a costellarsi da idee e azioni che continuano a ristrutturare la nostra motivazione originaria.

Spesso il desiderio di lavorare con i bambini può trovare la sua motivazione nel bisogno di ripristinare un contatto con quelle parti di sé che sono state ignorate dai genitori durante l'infanzia.

Quando cominciai a lavorare con i bambini ero completamente sprovvisto di conoscenze pratiche che mi aiutassero ad impostare interventi significativi. Non potendo fare appello a ciò che avevo studiato sull'infanzia mi appellai alla mia lunga esperienza di disegnatore e illustratore per stendere un programma "didattico" con i bambini della Scuola dell'Infanzia. Ma così facendo, nonostante i buoni risultati, non mi ero ancora dimostrato niente.

Fu la dimensione spirituale e disciplinare dello Zen e la profondità del pensiero di Jung che, per analogia col processo educativo mi aiutarono a dare il nuovo corso a questo aspetto della mia vita che stava prendendo forma e di cui ancora ne ignoravo la portata e l'importanza.

Fino ad allora avevo sofferto del fatto di non essere soddisfatto di come la maggior parte dei praticanti zen non fossero stati capaci di mettere in pratica realmente gli effetti della meditazione e dei vari insegnamenti. È proprio la pratica il vero motore

dello Zen, la pratica intesa proprio come Via guidata da un atto volontario dovuto all' intervento di una coscienza sempre presente a sé stessa, alla possibilità di scorgere la gioia e la felicità, ora, nella condizione esatta in cui ci troviamo.

Quando venni a conoscenza del progetto che veniva portato avanti dal maestro americano Bernie Glassman che coniugava la pratica della meditazione con la "pratica del lavoro", dove la nozione di azione sociale è già integrata nella struttura dell'impresa, pensai che quella fosse la direzione giusta per creare il migliore ambiente nel quale realizzare la mia visione.

L'uomo zen non è uno spiritualista col sorriso da ebete stampato sul viso, ma un uomo impegnato ad incoraggiare sé stesso e gli altri ad espandere la propria consapevolezza a partire dal punto in cui ci si trova; costui non ha bisogno di intontirsi con svaghi o passatempo, ma si pone nelle condizioni necessarie per dar vita all'essenzialità; costui desidera indicare la via individuale più idonea per soffrire meno e magari per trovare un motivo per essere più felici; costui parte dal presupposto che altri potranno fare meglio di lui - e molto spesso questi altri sono le generazioni che devono costruire il futuro. Per fare questo si avvale di tanti mezzi, anche impiantare un Asilo Nido in cui sia possibile restituire all'esterno l'immagine e i contenuti di questa Via e ciò che di più importante si è appreso nel corso della vita.

Se scopriamo che la vita è stata generosa con noi e possiamo restituire ad altri qualcosa della nostra ricchezza o della nostra saggezza, allora è il momento di allargare la famiglia che stiamo nutrendo in direzione di una più ampia autonomia. Per prima cosa dobbiamo curare noi stessi, ma appena la nostra comprensione delle cose cresce e si espande dobbiamo invitare qualcun altro alla nostra tavola per ampliare la famiglia di cui ci prendiamo cura, poiché la soddisfazione produce generosità.

Questo saggio tratta delle dinamiche interne all'Asilo Nido e la riflessione intorno ad esse con il supporto del pensiero e della pratica zen, la cui profondità può aiutarci a ritrovare il piacere di essere in noi stessi prima, durante e dopo le ore di lavoro, in un progetto di vita totale che è espresso nelle parole del maestro Dogen: *"Quando trovi il tuo posto dove sei, ha luogo la pratica che realizza il punto fondamentale"*, che sta proprio a significare che una pratica è reale e proficua solo quando siamo presenti a noi stessi.

Ma ho anche tentato di approfondire la comprensione delle possibilità educative che certe pratiche e certi giochi offrono, e i "perché" di molte operazioni e di molti comportamenti che spesso vengono assunti senza conoscerne le origini, gli sviluppi o i presupposti culturali. Perché è meglio fare certe cose e non altre, o cosa c'è dietro certe implicazioni educative? Perché dovremmo stare così attenti? Solo per non essere rimproverati o messi in imbarazzo? Oppure il lavoro deve articolarsi intorno ad ipotesi che pur mantenendo dei punti fermi possano alimentare l'apertura e il dubbio?

Si narra di un sovrano che facendo visita al maestro Gudo gli domandò: "Nello Zen si dice che la nostra mente contiene tutto ed è perfetta così. È giusto?" - Al che

il maestro rispose: “Se ti dico di sì tu crederai di aver capito senza capire; e se ti dico di no, negherai un fatto che per altri è comprensibilissimo.”

Credo che conoscere meglio, in profondità, l’articolazione di una struttura di pensiero che si organizza possa donarci la gioia di sentirci arricchiti, non in senso quantitativo ma qualitativo. Per fare questo però, bisognerebbe inserire nel processo educativo i grandi temi che fino ad ora sembrano essere stati esclusività della filosofia e tradurli in pratiche ed esperienze esistenziali. La pedagogia oggi, nelle sue indagini a largo raggio, utilizza i contributi della psicologia, dell’informazione e delle neuroscienze per affrontare i problemi dell’apprendimento e delle dinamiche dello sviluppo.

PRIMA PARTE

I) PROFESSIONALITA’ DEGLI EDUCATORI

“Quando la mia bambina più grande aveva circa due anni, ricordo quanto ero eccitato alla prospettiva di passeggiare con lei, per la sua nuova capacità di camminare e l’intenso piacere di uscire. Ma presto cominciai a trovare queste passeggiate terribilmente lente. La mia idea di una passeggiata comporta un rapido movimento lungo una strada o un sentiero. La sua idea era del tutto diversa. Le implicazioni di questa differenza mi colpirono un giorno quando incontrammo un albero caduto di fianco alla strada, a venti metri dalla nostra casa. Il resto della “passeggiata” venne utilizzato a esplorare la vita dei funghi

e degli insetti sopra, sotto e intorno all'albero. Ricordo di essermi reso improvvisamente conto che queste passeggiate non sarebbero mai state divertenti per me, ma semplicemente un dovere di genitore, se rimanevo ancorato alla mia idea di passeggiata. Quando fui in grado di rinunciarvi e arrendervi al ritmo e al passo di mia figlia, si aprì un tipo diverso di esperienza (...) riuscii (...) a trovare in tutto ciò un altro modo di essere che assunse per me un grande significato personale." (Stephen Mitchell, 1993 - racconto p.160)

Molte esperienze che non vengono avvertite non hanno nessuna influenza su di noi e pertanto non faremo nessun passo avanti. Tutte le pratiche educative hanno una funzione di cambiamento e ogni forma di sviluppo e di crescita è intimamente legata al fatto che tutto cambia. Non sono gli avvenimenti in sé a determinare un cambiamento, ma l'attitudine con cui li percepiamo. Spesso però si percepisce solo ciò che più è utile per il nostro lavoro quotidiano, ma grazie alla relazione che abbiamo quotidianamente con questi piccoli interlocutori possiamo anche porci importanti interrogativi su noi stessi e sulla nostra vita. Utilizzando gli stessi principi che mettiamo in atto per i bambini e per i loro genitori possiamo pensare di stabilire un contatto più profondo anche con noi stessi. L'educatore cioè può beneficiare, come diceva Malaguzzi, delle stesse opportunità poste in campo per lo sviluppo e la cura del bambino. Si tratta di quell'esperienza di "tornare ad essere come bambini" proprio in virtù del fatto che in ogni adulto si cela il proprio "bambino interiore", un contenuto psicologico in continuo divenire che richiede costante cura e attenzione e che potrebbe permetterci di continuare a crescere riconquistando l'infanzia in senso psicologico grazie a quella stessa capacità innata che hanno i bambini di meravigliarsi, di essere nel momento presente, di essere spontanei e giocosi; tutte qualità che l'adulto in genere è stato costretto ad abbandonare per adattarsi alle regole di una specifica società.

Nell'osservare i bambini al Nido ci viene consentito di porci domande sulle emozioni associate ad immagini interne, evitando così di affidare le cose al caso e progettare invece interventi capaci di farci scoprire il modo di essere autentico in contrapposizione alle cattive abitudini e agli automatismi.

Imparare a diventare genitori di sé stessi consentirebbe di essere un buon educatore e viceversa; questo naturalmente richiede un equilibrio che può essere prodotto solo da una conoscenza non approssimativa dei propri limiti e delle proprie debolezze.

Spesso l'adulto è reattivo nei confronti delle provocazioni della vita e delle altre persone, così che troppo facilmente perde di vista l'orientamento progettuale che dovrebbe sostenerlo. Il Progetto educativo infatti si occupa di organizzare il lavoro in modo tale da evitare perdite di tempo ed energia grazie ad una costante riflessione su di esso. Come? Osservando e valutando ciò che vediamo, nel senso di comprendere le connessioni dei vari momenti, delle varie fasi e situazioni sulla base di una lettura non superficiale ma

significativa. La pratica educativa è il risultato della riflessione e dell'indagine, della capacità di farsi delle domande intorno agli aspetti problematici che dovrebbero venire individuati, non tramite le nostre personali paure. Senza la capacità di individuare gli aspetti problematici non c'è la possibilità di portare avanti una pratica educativa e una progettualità efficace. La progettualità ci induce ad orientare le nostre azioni per costruire e dare senso alle azioni dei bambini. In questo modo gli obiettivi tenderanno soprattutto a cogliere i processi nel loro farsi e svilupparsi.

Avere opinioni precostituite ad esempio, significa avere pregiudizi, e questo, nel bambino come nell'adulto, può provocare reazioni comportamentali tali da dare ragione al pregiudizio. Il pregiudizio cioè opera come una sorta di profezia che lo giustifica. Se un bambino viene ritenuto incapace di portare a termine un'operazione, può succedere che una sorta di inibizione si impossesserà di lui, che l'aspettativa negativa ha dato luogo proprio a questo comportamento. Anche essere troppo protettivi crea una forte dipendenza che sviluppa comportamenti prevedibili. In una situazione difficile per esempio, o quantomeno con una certa dose di problematicità, la convinzione o la previsione da parte dell'adulto che il bambino scoppierà a piangere, farà sì che il bambino non abbia altra possibilità che dare sfogo alla sua emotività trattenuta attraverso il pianto. In questi casi non si è stati capaci di lavorare sulle reali potenzialità del bambino perché è stato lasciato al caso, abbandonato verso il basso, non gli è stata data la possibilità di accrescere la sua fiducia verso l'ambiente o la stima verso sé stesso. Una tale mancanza da parte dell'educatrice, se ripetuta, la declassa a badante che non governa l'azione educativa ma solo quella di controllo, cioè proprio di chi dovrebbe 'badare', per quanto resti sbadata!...

In verità, da un punto di vista prettamente psicologico, la discriminazione è inconsciamente rivolta proprio a sé stessi, ad un adulto che non ha stima di sé o fiducia negli altri e nell'ambiente in cui vive. Per contro possiamo essere retorici e affermare che chi ha fiducia in sé stesso l'avrà anche nei bambini e viceversa. Avere aspettative positive nei bambini porterà a creare un circuito che influenzerà il rendimento dei bambini stessi.

Tutto questo è vero anche per gli adulti e tra adulti. Se l'amministratore o un coordinatore di una società o di un servizio si aspetta da un operaio, un impiegato o un'educatrice, un rendimento maggiore delle sue capacità perché "ce la può fare", molto probabilmente ce la farà perché l'aspettativa positiva opera un corrispondente risultato positivo. Molte persone possono migliorare non perché sono intrinsecamente più dotate di altre, ma perché qualcuno di influente si aspetta che migliori. Si può creare negli altri, grandi o piccoli, ciò che ci si aspetta di trovarci, perché il feedback opera come un'importante forma di educazione, proprio nel senso di e-ducere, cioè manifestare.

Le esperienze fatte nei primi anni di vita possono essere responsabili di tanta parte dei pregiudizi che possiamo trovare più tardi in un individuo adulto.

Continuamente in questo libro faccio richiamo alle migliori doti di un educatore, quelle cioè dell'attenzione e di una genuina disponibilità capace però di discriminare le varie situazioni.

Un progetto si contrappone a comportamenti automatici lasciando emergere tutte quelle qualità personali che formano un individuo completo. In tal modo l'adulto non ha più bisogno di essere colui che trasmette un sapere; nel proprio ruolo di educatore non si sottrae alle sue stesse vulnerabilità fatte da dubbi, errori e stupori, ma rivisita il suo ruolo accettando le contraddizioni in piena consapevolezza.

Anche l'idea di una cultura sinceramente posseduta dagli educatori apre orizzonti per creare modelli di pratica educativa e nuovi approcci che possano entrare in sintonia con i molteplici talenti dei bambini attraverso un'idea di un apprendimento configurato come un "processo di costruzione" delle ragioni, dei significati e del senso delle cose. Tale cultura dell'apprendimento formativo, che avviene nell'infanzia attraverso la socializzazione e la scolarizzazione, permetterà di avanzare proposte per potenziare questa inesplorata pluralità di talenti.

La costante relazione col bambino contribuisce anche a sintonizzarci con certe parti infantili del carattere dell'adulto che dovrà fare appello alle sue doti personali per fronteggiare le variabili emotive e le richieste dei piccoli; sensibilità, disponibilità e reciprocità richiedono uno sforzo fisico e psicologico che, seppur a volte può essere gratificante, ha certamente bisogno di essere sostenuto da costanti strumenti di tipo formativo e auto-formativo anche autogeno.

Si parla di "saper stare" come di una competenza di relazione, di ascolto e accoglienza di natura più elevata che non il semplice "saper fare"; si tratta dello sviluppo di un cambiamento professionale che sposta, ancora una volta, il valore dall'*avere* all'*essere*. Il saper stare implica l'acquisizione di una posizione di ascolto empatico, uno stato dell'essere che sia una conquista culturale personale e non un'inerzia caratteriale travestita.

Molto spesso si tratta di un saper stare con se stessi, cioè con-centrati; un atteggiamento mentale auto-educante che si sviluppa come una crescita personale con specifiche competenze. Andare incontro ai bisogni dei bambini implica l'affascinante esigenza di rimodellare il nostro carattere adulto e dis-identificarci con la nostra sola stretta cultura e con la nostra passata educazione.

Mi è capitato a volte di sentire, anche in ambito educativo, adulti che affermavano orgogliosamente: "Io sono fatto così..." Ma cosa vuol dire? Se l'essere è in costante trasformazione – e lo vediamo chiaramente con i bambini – questo "io sono fatto" non ha nessun "così", nessuna possibile forma stabile;

forse possiamo parlare di una forma prodotta da tutte le nostre paure e le nostre limitate conoscenze? O di una visione inevitabilmente parziale della realtà dovuta a distorsioni percettive, proiezioni e rimozioni?

L'idea di "essere fatto" in un certo modo, limita o addirittura impedisce ogni trasformazione, impedisce di trasformare una possibile sofferenza in gioia, impedisce di crescere ed essere in altri modi. L'idea di un Io permanente "fatto così", così come si crede di conoscerlo, diviene uno schema di pensiero fisso che viene mantenuto per paura, per proteggerci da intrusioni interne ed esterne; ma ogni schema di pensiero diventa un'inclinazione permanente della propria mente per nascondere le proprie manchevolezze e i propri difetti.

Jung parla di '*contra naturam*' per indicare la possibilità di separarsi dalla naturale inconscietà che governa gli esseri umani solamente 'spontaneistici' protetti da schemi di pensiero fissi. Trasformare questa inconscietà in consapevolezza ci consente realmente di trarre un significato dalle nostre esperienze. La consapevolezza non rivela la verità, ma rimuove gli schemi fissi, le false impressioni e le false percezioni, restituendoci spazi mentali neutri, simili ad una disposizione d'animo che sappia accogliere senza però farsi sopraffare.

Ho trovato una connessione e col tempo addirittura un parallelismo, tra la pratica educativa compresa in questi termini di auto-sviluppo e la pratica millenaria dello Zen che tende alla congruenza tra la vita personale adulta e l'elemento psichico 'infinito' rappresentato, nel nostro caso, dal bambino.

Questo tipo di pratica ha a che fare con il modo in cui portiamo avanti la nostra vita, e se questo può valere per tutti, per chi opera in un Nido ha una valenza ancora più significativa poiché all'interno di un tale ambiente l'operatore può condurre una pratica di costruzione di sé.

La pratica educativa manifesta costantemente la nostra attenzione nei confronti di un progetto che può essere riferito ai propri interlocutori come a sé stessi. Si tratta di una visione più grande che possa consentire l'esperienza di una migliore conoscenza di sé attraverso una migliore conoscenza dell'altro; questo naturalmente dovrebbe consentire anche di conoscere meglio gli altri in virtù di una migliore conoscenza di sé. Quando invece un'aspirante o presunta educatrice confonde il proprio stato d'animo con quello di un bambino accade che si crea un fatale circolo vizioso come accadde tempo fa. La protagonista dell'equivoco infatti scrisse in una sua relazione che un certo bambino aveva dapprima un atteggiamento di sfida nei suoi confronti e che col tempo si stava lasciando andare. E poi: "Credo che mi veda ancora come una novità e penso che mi stia "studiando", mi stia mettendo alla prova per vedere fino a che punto lui può spingersi nei miei confronti..." In realtà si capì ben presto che era lei stessa, novizia, a studiare sé stessa in quella nuova veste e con quel tipo di relazione, ed era lei stessa che si stava mettendo alla prova per vedere fino a

che punto poteva spingersi. Infatti a breve trovò una scusa per interrompere il suo ancora incerto rapporto di lavoro nell'Asilo Nido.

Molte volte, se siamo sostenuti dalla comprensione che abbiamo di noi stessi e dei nostri sentimenti, questa stessa comprensione può tradursi in pratica educativa. La consapevolezza delle nostre limitazioni, dovute alla nostra famiglia d'origine o alla società in genere, può essere un'occasione ulteriore di crescita interiore che ci aiuta a non ricadere in vecchi schemi di comportamento che potrebbero influenzare negativamente l'ambiente in cui ci troviamo e le persone con cui lo condividiamo. Una delle nostre educatrici precisa: "Assai di rado infatti, di fronte al pianto di un bambino – che in un Nido viene ritenuto "normale" e "giustificato", ci si chiede cosa realmente quel bambino ci sta chiedendo. Ci si concentra per lo più su tutta una serie di modalità per fare in modo che il bambino smetta di piangere..."

Il lavoro di cura richiede l'impegno a renderci consapevoli dei propri sentimenti ambigui, delle simpatie e delle antipatie che possono arrecare imbarazzo. L'intensità e l'immediatezza delle emozioni infantili, con le loro angosce di perdita, di disorientamento e paura, può trasformarsi in una risorsa significativa per sé e per il proprio lavoro.

Tutto il gruppo educativo è fortemente esposto a certe dinamiche sfuggenti che rischiano di restare sottovalutate quanto più non raggiungono la coscienza. L'utilizzo del Diario da parte delle educatrici rappresenta, oltre al valore documentaristico, la possibilità di giungere alla conoscenza tramite la verbalizzazione che le introduce nel campo della consapevolezza. Quando non si è in grado di verbalizzare un'esperienza infatti, questa raramente giunge alla consapevolezza e quindi al suo utilizzo pratico e concreto nel tempo. Senza l'organizzazione del pensiero le esperienze restano mere impressioni.

Un gruppo educativo che si rispetti si assume un tipo di responsabilità che molto difficilmente troviamo in altri gruppi di lavoro. La vocazione dell'educatore riguarda quel tipo di atteggiamento di chi vuole riconoscere la propria intima identità e la motivazione che ne viene portata avanti attraverso un bisogno-desiderio che è sempre congiunto all'autorealizzazione. Il maestro Anderson dice: "Quando amate voi stessi e siete abbastanza gentili con voi stessi da essere chi realmente siete, state mostrando anche ad altri ciò che devono fare per essere liberi." (3)

L'azione sociale è stata una fortissima motivazione nelle ultime generazioni di certi maestri per via di concetti come "responsabilità" ed "etica" che sono alla base di pensieri forti come quello zen.

Dice ancora Anderson: "Se sei una persona che dedica la vita al bene altrui - come infermiera, insegnante o attivista sociale - la pratica della meditazione può proteggerti dall'esaurimento e aprirti gli occhi su una più profonda comprensione delle questioni etiche. Portare una dimensione contemplativa

nel tuo lavoro ti consente di onorare le tue convinzioni restando aperto e flessibile persino nel bel mezzo del caos e della confusione.” (4)

Un'identità di gruppo fondata su un atteggiamento di ricerca tenderà verso una consapevolezza di gruppo a più livelli che possa consentire di mantenere una coerenza progettuale interna rispetto al repertorio delle emozioni dei bambini e dei genitori. Il maestro Morinaga diceva, a proposito della coerenza, che il vero coraggio consiste nel mantenere la decisione originaria e riacquistare il controllo della propria mente disorientata.

Molte educatrici che ho conosciuto nel corso degli anni non sono state capaci di mantenere viva quella che sembrava fosse la loro decisione originaria e il motivo non era di aver trovato di meglio ma l'impossibilità di mantenere un impegno che richiede particolari requisiti come il senso della disciplina e l'amorevolezza disinteressata.

Quando mettiamo tutto il nostro cuore in un'attività esprimiamo quello che il maestro Morinaga ha definito “un incontro, un'opportunità”, per dire che nelle nostre azioni l'idea di “meglio” o “peggio” ci toglie il piacere di agire con pura gioia disinteressata, quella che è capace di connetterci con noi stessi attraverso le cose che incontriamo. Anche nelle routine giornaliere possiamo trovare queste opportunità di mettere in pratica amorevolmente l'aspetto più essenziale della nostra vita. Le cosiddette routine hanno alcuni aspetti non dissimili dalla vita apparentemente ripetitiva che si svolge all'interno di un monastero zen; soprattutto per quel che riguarda lo svolgersi cadenzato di certe operazioni giornaliere e le semplici attività di vita pratica, che in un Nido possono essere riconosciute dai bambini come momenti di fiducia e veicoli di apprendimento e in un monastero al contrario, si fanno veicoli di disapprendimento, nel senso di abbandono degli automatismi psicologici. L'intento zen in effetti mira costantemente a mantenere pura la mente attraverso un continuo lavoro di de-condizionamento.

Ciò che di interessante accomuna, o dovrebbe accomunare, i momenti di routine all'interno di queste due istituzioni è l'attenzione al momento presente come pratica specifica, veicolo di illuminazione da una parte e di alta professionalità dall'altra. Se infatti si cerca qualcos'altro da ciò che è realmente presente, si crea l'illusione che il tempo ci stia sfuggendo; ma se lavoriamo pienamente presenti nel nostro momento viviamo presenti in ogni momento, illuminando tutti gli aspetti della nostra vita. Laboyer parla di un “ tirocinio di una lentezza estrema, prossima all'immobilità”, per indicare la capacità di sapersi dilatare e rallentare. Evidentemente questa sorta di esercizio richiede un'ulteriore preparazione, perchè la normale acculturazione ha impedito e bloccato esperienze del genere; se non si conosce una cosa infatti, ci è impedito di percepirla. Quindi, a meno di non essere soggetti a drastiche pressioni esterne o interne, alcune cose che stanno accadendo proprio ora, non vengono avvertite.

Guardando in profondità infatti, i giorni che si susseguono nel Nido non sono tutti uguali, possiamo scorgervi molte opportunità per osservare e spiegarci in tempo reale ciò che sta accadendo o ciò che si sta facendo, ma anche sviluppare e approfondire un atteggiamento di intimità con noi stessi rispecchiati nella vita dei bambini. Si tratta di una visione paragonabile alla cura apportata al giardino che deve essere ripulito dalle erbacce e annaffiato. Questa unicità di momenti particolari ha anche un'analogia con la respirazione in cui, nonostante il ritmo ripetitivo possiamo riconoscere che non ce n'è una uguale all'altra; quella precedente non è quella futura, proprio come ogni istante della nostra vita. Per questo motivo ce ne prendiamo cura. Quando ciò che siamo quotidianamente non viene lasciato al caso, ma diviene veicolo di un'attenta osservazione, siamo in grado di organizzare l'oggetto dell'educazione. È infatti nella quotidianità e nella ripetitività che i bambini fanno le esperienze più significative; nelle routine vi sono contenute valenze primarie e regole che possono essere trasmesse in maniere molto diverse (comunicazione verbale, non-verbale ecc.).

Le routine al Nido rafforzano nel bambino la fiducia nei confronti di quei momenti unici e particolari che essendo prevedibili sono sentiti come il sostegno più importante allo sviluppo e alla creatività. Questo varrebbe anche per l'adulto che nell'apparente ripetitività di certe operazioni può ritrovare qualcosa di inedito che altrimenti passerebbe inosservato, qualcosa che era stato trascurato o che comunque non era entrato nel campo della sua percezione. Ogni momento avviene una sola volta nella vita e la nostra capacità a renderlo cosciente e fruibile è proporzionale alla disponibilità ad abbandonare il nostro orgoglio e le nostre false certezze.

Un maestro della cerimonia del tè ci suggerisce come un tale evento, oltre al piacere di invitare un ospite e di condividere con lui la bevanda, sia anche un'occasione per condividere un momento unico e particolare, cioè irripetibile. È questo il motivo della lunga preparazione, dei tempi lunghi di gesti sapienti, del servire il tè e del berlo; sembrerebbe che siano sempre uguali, ma è un'apparenza. La paziente consapevolezza che si cela dietro quei gesti minuziosi custodisce una sapienza derivata da una disciplina interiore che si rinnova volta per volta. La cerimonia del tè, è stato detto, 'accade' in quel modo particolare una volta soltanto.

Il vero significato dell'espressione "un incontro, una possibilità" non è relativo ad incontri straordinari ma a cose apparentemente piccole e semplici come le routine o la cerimonia del tè. Secondo Morinaga infatti, i gesti semplici rendono la mente più semplice e attraverso le semplici operazioni viene segnalato "uno stato mentale in cui non facciamo nessuna proiezione di utile o svantaggioso, in cui non c'è assolutamente l'idea di fuga. Praticare 'un incontro, una possibilità' significa fondersi totalmente con ciò che c'è..." (5)

Questo tipo di pratica in cui il corpo non è disgiunto dalla mente ma anzi non sono più due, è qualcosa di simile all'adesione completa che il bambino vive con il gioco che sta portando avanti; uno stato di unione in cui l'attività è totale e libera dal suo valore relativo, "come un bambino che gioca con la sabbia e non si sognerebbe mai di cedere a un altro il suo posto." (6)

Nella pratica educativa con i bambini abbiamo una magnifica occasione per lasciare fuori dalla porta della nostra mente tutte le nostre rivendicazioni e manifestare la motivazione primaria ripartendo sempre da capo attraverso la costante rielaborazione del Progetto educativo condiviso con il resto del gruppo. Come sarebbe possibile infatti portare avanti la pratica educativa essendo intralciati da questioni personali? Morinaga fa un esempio calzante: "Se ognuno dei molteplici individui che entrano in una sala di meditazione rivendicasse la sua vita personale, insistendo: "Questo è ciò che io penso, questo è il modo in cui io faccio", come si potrebbe praticare?" (7)

Lo spirito che si dovrebbe sviluppare in un Nido dovrebbe corrispondere a uno stile di vita e alla sua visione interiore. Con questo spirito possiamo sempre ritornare alla vera motivazione che un giorno ci spinse ad intraprendere questo sentiero professionale. Il coraggio di portare avanti la motivazione primaria è nascosto nella capacità di affrontare le difficoltà che si incontrano lungo la via. Bisogna essere determinati a credere in noi stessi e soprattutto a ciò che emerge dai nostri errori e dalle nostre debolezze sapendo che nessun problema si potrà risolvere una volta per tutte.

Quando sollecitammo uno dei nostri formatori esterni a cercare una soluzione al difficile momento del dopo pranzo nella sezione dei Medi, quando i bambini sono stanchi e irritabili, in attesa di andare a dormire mentre a qualcuno di loro viene cambiato il pannolino, egli ci fece notare che più di tutto dovevamo renderci conto di quali fossero i loro reali bisogni in quel momento e non focalizzarci sui nostri problemi, perchè troppo spesso le educatrici, concentrate sui loro compiti, vedono più loro stesse che fanno che non i bisogni dei bambini. "E in ogni caso", disse, "questo problema, come altri, vi accompagnerà fino all'età della pensione..." Mi venne in mente, allora, una simpatica storiella in cui si narra di un contadino che si recò da un maestro per esporgli tutti i suoi problemi nella certezza, o nella speranza, che lo potesse aiutare a risolverli, ma il maestro lo scoraggiò dicendogli che non avrebbe potuto aiutarlo. Ma l'uomo continuò ad insistere perchè sapeva bene che grande maestro lui fosse. "Tutti gli uomini hanno dei problemi", diceva ancora il maestro, - "e molto spesso sono anche gli stessi tipi di problemi. E' una realtà della vita che ognuno ha ottantatre problemi." Il contadino non capiva e chiese ragione del suo insegnamento tanto conosciuto; e allora il maestro disse. "Il mio insegnamento non può risolvere i tuoi ottantatre problemi, ma può aiutarti a risolvere l'ottantaquattresimo." - "E quale sarebbe?!" - chiese l'uomo. "L'ottantaquattresimo problema è che non vogliamo avere problemi."

Molti dei problemi personali che non vengono riconosciuti dai genitori possono ricadere sui figli specialmente quando si tratta di retroscena non compresi e non espressi che influenzano fortemente i presupposti psicologici di chi è ancora tanto dipendente da quelle figure autorevoli che sono incarnate nei ruoli di “mamma” e “papà”. Ed è da questi presupposti che comincia il viaggio di indagine di una buona educatrice che dovrà accogliere uno o più bambini fino allora sconosciuti.

I tempi dedicati ai bambini sono biologicamente più naturali perchè ogni crescita ha bisogno di attraversare infiniti sentieri per correggere e superare gli errori e i pregiudizi che si incontrano.

L’idea di progettualità che ha traghettato negli anni un servizio da socio-assistenziale a uno il cui significato è legato all’intenzionalità educativa è la garanzia, per tutta la famiglia, di un intervento pensato più dettagliatamente nei suoi vari aspetti. Questo, vuole andare oltre le sole regole e la sola scansione temporale delle routine e degli apprendimenti, perchè la ricerca ci ha portato ad intendere il bambino come il protagonista stesso delle proprie esperienze.

Il linguaggio comunicativo ed espressivo del bambino è difficile da intendere, come era difficile quello degli uccelli riportato dal mito biblico in cui solo il meritevole e saggio Salomone sapeva fare. Questo linguaggio, ci dice la psicologia del profondo, è lo stesso linguaggio dell’anima.

A tale proposito un antico maestro dice: “Non pensate di conoscere un bambino solo perchè lo avete incontrato...”

II) PROGETTO EDUCATIVO E PRATICA

Quando alcuni operai stavano ultimando i lavori di ristrutturazione della cucina del centro zen di Los Angeles furono visitati dal maestro Maezumi che chiese loro a che punto fossero arrivati; uno degli operai rispose che mancavano solo i dettagli. Al che il maestro rispose: “Ma i dettagli sono tutto ciò che c’è.”

Per sapere in quale direzione ci stiamo muovendo momento per momento, e come ci arriveremo, dobbiamo prenderci cura dei dettagli.

Nel suo elogio a Malaguzzi, Susanna Mantovani ne descrive le appassionate forme di attenzione ai dettagli; l’attenzione al benessere personale di chi viveva la scuola, dai bambini e quindi agli spazi, al cibo e i luoghi di riposo e di gioco; ma anche attenzione ai genitori che dovevano venire accolti e agli stessi insegnanti per le loro condizioni professionali, personali e private. In quegli anni a Reggio Emilia veniva valorizzato ogni aspetto e il Progetto educativo si estendeva ben oltre le mura delle scuole.

Quando quel documento che chiamiamo Progetto educativo è redatto con cura anche nei suoi aspetti più formali, potrà anche rimanere come testimonianza di un impegno e presentazione di un'idea che può essere divulgata e valutata dai vari utenti. I dettagli che vengono programmati e progettati sono necessari per comprendere in che modo arriveremo a certi risultati evitando di cadere nella casualità e l'approssimativismo.

Il Progetto educativo è un documento scritto, una costruzione ideale che ha bisogno di essere ristrutturata e curata nei suoi dettagli fin dall'inizio del suo percorso per riflettere sull'idea di bambino, di famiglia e di servizio attraverso idee guida che consentano di avere un orientamento di fondo su cui impiantare proposte significative la cui diffusione siano di facile leggibilità.

Le finalità di un Progetto educativo devono garantire un'attenzione mirata allo sviluppo delle potenzialità del bambino nel rispetto dei suoi tempi personali e in sintonia con le famiglie alle quali viene offerto un sostegno nell'affrontare bisogni relativi alla vita e all'educazione dei propri figli.

Gli obiettivi di intervento dovranno essere relativi al raggiungimento, da parte dei bambini, di competenze ed esperienze che in riferimento all'età abbiano una significatività. Per conseguire questi obiettivi si dovranno mettere in atto strategie che a partire dall'iniziale ambientamento del bambino possano accompagnarlo all'interno dei tempi e dei ritmi della giornata al Nido. I temi fondamentali di questo processo devono essere osservati nei loro dettagli e realmente conosciuti, accolti e condivisi da tutto il gruppo educativo; essi riguardano in particolar modo:

- la relazione con le famiglie e la loro partecipazione alla vita del Nido.
- la progettazione di percorsi educativi e le modalità necessarie per la loro realizzazione.
- l'identificazione di obiettivi generali e specifici.
- l'osservazione dei processi educativi sollecitati nei bambini.
- la documentazione di tali processi.
- la verifica rispetto agli obiettivi iniziali.
- la valutazione del contesto realizzato.

Questi i principi fondamentali che guidano un Progetto educativo, l'itinerario del quale dovrà essere osservato e documentato per valutarne e verificarne i punti di forza o di debolezza. Si tratta di un atteggiamento di ricerca rispetto le procedure, la cui valutazione deve prevedere l'analisi delle cause che hanno favorito o impedito il coinvolgimento dei bambini e delle famiglie o anche il calo delle motivazioni delle educatrici o perfino eventuali eventi inaspettati. Si tratta anche di verificare la rispondenza tra gli obiettivi proposti e gli obiettivi raggiunti; ci si domanderà cioè, cosa è stato effettivamente realizzato alla fine dell'anno rispetto a quanto ci si era proposti.

Il Progetto educativo non si qualifica per l'abbondanza delle sue proposte e delle sue iniziative. Secondo Monica Ferrari sarebbe opportuno riflettere

insieme sull'idea che si intende realizzare e mostrare all'esterno domandandosi: "è un nido dell'azione, in cui si fanno tante cose diverse, in cui si "produce" tanto per convincere gli utenti esterni della qualità del prodotto, in cui si mostra all'esterno tutto quello che si fa per persuadere o è anzitutto un luogo di educazione, di riflessione, di crescita comune? Occorre forse chiedersi per chi si fa, per chi si produce, per chi si mostra." (8)

Si prospetta così l'idea che il Progetto educativo debba contenere elementi di una crescita che coinvolga tutte le parti, i bambini, le loro famiglie, ma ancor più gli operatori interni che vengono favoriti da occasioni di ricerca diretta allo sviluppo dell'offerta formativa che va al di là della sola professione ma che investe anche e soprattutto la sfera privata personale. Pertanto, quando la Ferrari che vede nel Nido un luogo di riflessione e di crescita si domanda "per chi si fa, per chi si produce", noi risponderemo che il primo a doverlo sapere è proprio l'educatore, che ne può beneficiare in forma diversa almeno quanto il bambino.

Anche parlando di atteggiamento di ricerca rispetto le procedure, intravediamo nel Progetto educativo analogie con certi processi che ritroviamo perfino nella letteratura alchimistica in cui l'individuo veniva coinvolto filosoficamente, emotivamente e cognitivamente nelle procedure del lavoro. Ci si riferisce a quella didattica e progettualità che erano già presenti nella tradizione alchimistica e che più tardi troveremo nella pratica analitica junghiana le quali, con premesse e forme diverse, affrontarono gli stessi problemi di ordine psicologico mirati a creare uno stato elevato di coscienza attraverso l'indagine degli elementi. Anche in un Progetto educativo è possibile ottenere un'elaborazione di processi inconsci che possono venire avvertiti nel bambino che è l'oggetto esteriore della ricerca; questi vengono amplificati e resi coscienti da un'intenzionalità così detta pedagogica.

Come nell'antica arte alchemica la pedagogia moderna ci parla di metodologia, di atteggiamento di ricerca, di osservazione dei processi e procedure. Il Nido è come una mente pensante e come un laboratorio posto al di fuori del 'tempo mondano' in cui è possibile partecipare della trasformazione degli elementi. Nell'indagare il bambino e il nostro atteggiamento nei suoi confronti faremo nostro il monito cristiano sulla necessità di "tornare ad essere come bambini" per riscoprire il luogo psichico della purezza e della pienezza di vita riferito all'eterna giovinezza dell'anima.

Forse è l'intuizione di questo modo di indagare e di rendere più cosciente il sapere che spinge, anche inconsapevolmente, alcuni di noi a procedere in questo lavoro in cui è possibile scorgere un significato più autentico che non la sola retribuzione economica o l'occupazione in sé.

Forse è anche possibile intuire che partecipare all'opera di sviluppo e di autonomia del bambino può significare anche indagare su ciò che è ancora

nascosto nell'ombra dell'incoscienza e che questo potrebbe riguardarci personalmente.

Il lavoro di 'amplificazione' portato avanti dal Progetto educativo riguarda i temi fondamentali di un processo, un progredire verso un fine come un'acquisizione di qualcosa di importante suggerito dalle riflessioni e dalle ricerche intorno al vissuto del bambino e dal suo comportamento. Progettare significa allora indagare sulle capacità e sulle potenzialità dei bambini anche a partire dalle risorse del territorio, dell'ambiente e del Nido stesso, o a partire comunque da qualcosa che già c'è o che accade; basta saper vedere e ascoltare, perchè gli stessi bambini ce lo suggeriscono continuamente; occorre saper espandere la loro intenzionalità.

Le osservazioni e le valutazioni che ne deriveranno saranno anche osservazioni e valutazioni sulle proprie ricerche, sulle stesse qualità che nei bambini sono ancora inconsce e su sé stessi, poiché come la fisica ha dimostrato, nell'osservazione viene coinvolto direttamente anche l'osservatore con tutti i suoi presupposti psicologici. Questa analogia con l'alchimia e la psicologia di Jung conduce alla definizione di una realtà psichica che è oltre noi e la nostra coscienza, ma che è possibile indagare nel lavoro di ricerca sui significati, le configurazioni dei quali troveremo anche nei procedimenti che i bambini portano avanti in maniera più evidente attraverso il gioco della sabbia, con cui danno forma al loro vissuto inconscio.

Nell'osservazione dei processi educativi sollecitati nei bambini, il prodotto della ricerca si produce anche nell'osservatore come osservazione indiretta su sé stesso.

I principi fondamentali del Progetto devono quindi prevedere un pensiero di qualità la cui attuazione possa essere realizzabile, valutabile e documentabile. E questa è la pratica.

Nella pratica la consapevolezza esprime sempre una conquista personale di chi ha superato l'automatismo ed è stato pertanto traghettato su un piano più elevato di coscienza. La consapevolezza ci consente di orientare creativamente e costruttivamente la nostra energia penetrando in esperienze che altrimenti resterebbero al di sotto della soglia della coscienza. Ancora meglio, potremmo dire che senza consapevolezza non c'è esperienza e pertanto anche quando si parla di analisi delle esperienze si suppone che si sia consapevoli degli eventi che si evolvono in quelle esperienze. Facciamo un piccolo esempio: sappiamo che gli spazi e l'arredo esprimono dei contenuti; pertanto modificare gli spazi o l'arredo significherà anche modificare certi contenuti che sono comunque interni al Progetto educativo. Ebbene, si dovrà tenere presente per quali motivi nasce l'esigenza di modificare qualcosa e quali tipi di esperienze saranno provocate dalle eventuali modifiche; si dovrà cioè essere consapevoli di aver modificato qualcosa e che questa modifica potrà anche modificare alcuni comportamenti dei bambini o avere risposte che non possiamo prevedere. Ma

il supporto del metodo osservativo più il Diario delle educatrici mantengono e rinforzano la nostra consapevolezza su ciò che con il nostro comportamento potremmo provocare, evitando così possibili automatismi e possibili operazioni che il più delle volte vengono date per scontate.

Dice Jung a proposito: "Tra "io faccio" e "io sono cosciente di ciò che faccio" esiste una differenza abissale, non solo, ma a volte una vera e propria antitesi. Vi è quindi una coscienza nella quale predomina l'inconscio, e vi è una coscienza nella quale predomina la consapevolezza." (9)

La società così com'è non incoraggia né favorisce la consapevolezza e anche tra i singoli individui la conoscenza di sé e ciò che realmente gli accade è assai limitata. Ricreare l'attitudine alla ricerca è importante per rompere con le consuetudini, le aspettative abituali e le false certezze. Per poter ripartire sempre da capo dobbiamo riconoscerci impreparati, in modo da garantirci un'apertura al nuovo. La ricerca naturalmente è relativa ai significati di ciò che viene portato avanti con i bambini, ma riguarda anche l'intenzionalità e la progettualità dell'adulto che in questo modo ha la possibilità di riflettere sulle proprie consuetudini, sulle proprie certezze e sui propri condizionamenti, cioè su sé stesso.

Ed è veramente inutile preparare un clamoroso Progetto educativo quando poi la stessa educatrice chiude rumorosamente una porta con noncuranza, testimoniando una scarsa attenzione e un basso livello di consapevolezza. Un certo maestro rimproverò una volta i suoi allievi perché qualcuno tra loro aveva lasciato le luci accese in bagno e il rubinetto dell'acqua aperto. Non serve a niente, diceva, parlare di consapevolezza se poi abbiamo questi risultati; anche l'acqua e la luce elettrica sono la nostra vita, sono parte di ciò che noi siamo; e siamo chiamati a renderne conto.

Lo stato di coscienza ordinario è il tipo di consapevolezza che una data società ha a sua disposizione e questo viene percepito dalla maggioranza come l'unica possibile consapevolezza. Altri però considerano questo tipo di coscienza ordinaria un 'ridotto' livello di consapevolezza o addirittura l'ordinario stato di consapevolezza è considerato inconsapevolezza. Secondo Jung ogni essere è identico all'altro sul piano dell'inconscio collettivo, cioè all'origine della vita psichica, ma poi si differenzia completamente dagli altri per il grado o livello della sua consapevolezza. Molto tempo della nostra vita infatti è passato a sognare e molti eventi ci passano davanti senza che noi ce ne rendiamo conto. Se un'immagine mentale sopraggiunge, o un avvenimento esterno ci assorbe in quanto cadiamo nell'identificazione con esso, perdiamo i confini della nostra stessa esistenza. Quando si parla di pratica si intende la presenza mentale attiva che agisce proprio in quel punto nel momento presente. Quando facciamo ciò che va fatto non c'è più un obiettivo che stiamo rincorrendo, non ci stiamo perdendo dietro un sogno; nel lavoro non stiamo pensando "quando finirà" o quanti soldi guadagneremo; stiamo semplicemente lavorando nel

momento presente senza preoccuparci del prima o del dopo. Lavorando senza sprecare energia, in questo modo il nostro lavoro può diventare una pratica auto-educativa che favorisce la gioia di fare ciò che stiamo facendo senza condizioni di sorta. La pratica così intesa fa da contrappeso alle nostre tendenze abituali. Nello sviluppare i percorsi del Progetto educativo molte volte ci fissiamo su certi atteggiamenti che forse un tempo erano corretti e adeguati a una certa circostanza ma che ora non potrebbero apportare nessun risultato significativo. Scegliere un sistema collaudato per portare avanti uno o più aspetti del Progetto educativo può non tenere in considerazione delle diversità dei soggetti, delle circostanze e delle storie individuali. Restando consapevoli possiamo conoscere le cose che ci si presentano in modo che l'azione opportuna segua automaticamente.

Il maestro Dogen consiglia: "Concentrate tutta la vostra attenzione sul lavoro, vedendo solo quel che richiede la situazione. Non siate distratti nelle vostre attività, né tanto assorbiti da un unico aspetto da trascurare gli altri." (10)

In ogni momento infatti si manifesta la vera vita; ciò che siamo o che potremmo essere è già presente in noi, ma se non lo mettiamo in pratica non si manifesta. Dapprima sembrerà difficile intendere il lavoro ordinario come una pratica di vita, ma questo è dovuto alla difficoltà che si prova nell'affrontare le cose che vorremmo evitare di affrontare.

La forza della pratica dirige e sostiene la nostra vita ricongiungendo tutte le parti di noi che sono andate disperse nel processo di coinvolgimento con il mondo ma che possiamo raccogliere dalla periferia verso un centro ideale della nostra personalità. Allo stesso modo con la nostra pratica portiamo a verifica tutti gli aspetti che del Progetto educativo possono perdere di qualità e scadere nell'improvvisazione. Le stesse routine quotidiane possono testimoniare di una pratica che si desta elevandosi al di sopra dello scontato, poiché come ci ricorda qualcuno, ogni aspetto della vita quotidiana al Nido è un'attività.

L'educazione persegue questo modo di essere autentico come ricerca attiva del valore delle esperienze, cioè come la direzione migliore da intraprendere. Ecco perché è necessario introdurre nella nostra vita delle pratiche particolari che ci mettano in condizione di osservare noi stessi per trovare in noi stessi la capacità di osservare e conoscere ogni altra cosa. Lo stesso bisogno di ripetitività che hanno i bambini per apprendere una data cosa è riferibile anche alla pratica dell'adulto che dovrà essere interiorizzata attraverso la costanza e la ripetizione, perché la pratica educativa non si acquisisce una volta per sempre, non sono apprendimenti che si esauriscono con un ritiro o un workshop in un fine settimana. Per migliorare o cambiare qualcosa di noi o del nostro lavoro come opportunità di apprendimento continuativo ci vogliono situazioni reali e non ideali.

Per questo motivo oltre ad una pratica incentrata sull'ordine e la cura dei dettagli abbiamo introdotto la pratica della meditazione all'interno del nostro

progetto così da non tenerla separata dal lavoro di tutti i giorni proprio come fonte di apprendimento adulto basato sul feedback della ripetitività, la stessa che opera felicemente anche nei bambini.

Ed è proprio sulla ripetitività e le routine che si basa il nostro Progetto educativo per i bambini; il semplice imparare a togliersi e mettersi le scarpine ha tante valenze, da quelle motorie a quelle cognitive, espressive e sociali, in quanto è un'operazione condivisa che può evolversi in dinamiche divertenti o comunque inaspettate che a volte superano l'importanza dell'obiettivo stesso, cioè quella di uscire fuori, in giardino. Bisogna saper aspettare! E' sempre dell'adulto la fretta o il pensiero di dover fare, o dover stare nei tempi, come in caserma. Per questo motivo mi piace fare paragoni con certi maestri orientali che ci insegnano l'arte del "lasciare andare" e dell'aspettare, pur restando vigili e consapevoli.

Anche per quel che riguarda le attività nel Nido, come vedremo più avanti, la nostra ricerca tende alla semplicità, ad un approccio basato su piccole attività espressive, ma profonde nel loro significato, e quindi portate avanti con tranquillità. Queste "offerte di esperienze" giornalmente proposte sottoforma di 'gioco libero', cioè in spazi protetti allestiti con giochi di specifico interesse, e di 'gioco guidato', cioè offerto e portato avanti con l'aiuto dell'adulto (per esempio la lettura o la narrazione di una fiaba o l'offerta dei colori acrilici) restano sempre una pratica fuori dal tempo.

III) LA PROGETTAZIONE DEI PERCORSI EDUCATIVI (e le modalità per la loro realizzazione)

In quanto riflessione sulla pratica, tutto il nostro assunto gravita intorno al Progetto educativo, cioè la garanzia di una qualificazione 'forte' di un servizio che ricerca le migliori soluzioni per il proprio contesto. Attraverso specifiche "idee guida" si anticipa ciò che si vuole realizzare, la finalità che ci si propone di raggiungere, nonché i tempi e i modi con cui realizzarlo e la valutazione periodica degli obiettivi raggiunti o non raggiunti.

Se si è parlato di dettagli è perchè si tende ad evitare che l'offerta sia confusa o approssimativa. Usando una metafora junghiana, che vuole il corpo umano alimentato da un nutrimento appropriato e non da uno qualsiasi, vediamo che anche il Nido è un sistema organico che ha bisogno di essere nutrito con un pensiero e pratiche specifiche che abbiano un proprio senso per consentire al bambino di essere nutrito secondo i suoi bisogni essenziali.

Poiché ogni cosa che incontriamo nella nostra vita è la nostra stessa vita che ci viene incontro, non possiamo sprecare il nostro tempo progettando cose inutili o abbandonandoci al caso. Ogni momento della nostra vita è o non è educativo. Progettare pertanto significa organizzare il nostro pensiero intorno all'idea che

abbiamo del bambino; non l'idea astratta di "bambino", ma proprio di quel o di quei bambini concreti che abbiamo di fronte, e identificare degli obiettivi che tengano in serio conto la mappa simbolica dei bisogni di quei bambini nei vari momenti della loro vita e immaginare interventi mirati nel loro percorso. Questo presuppone, da parte dell'educatore, la padronanza di un metodo di lavoro e di un atteggiamento mentale capace di criticare l'educazione ricevuta in passato, molto spesso pregna di luoghi comuni, in maniera tale da permettergli di riconoscere i problemi reali e operare una sintesi tra i diversi ambiti; questi, che riguardano più il "saper essere" e il "saper stare" che non il "saper fare", hanno tutti a che fare con la capacità di saper gestire e facilitare la comunicazione e le relative modalità di intervento.

L'intenzionalità delle educatrici non sarà solamente riferita ai momenti riguardanti le cosiddette attività che tanto gratificano alcune di loro, ma l'organizzazione di tutto il contesto, e realizzare così esperienze, le più significative possibili, che riguardino le varie competenze a partire da quelle sociali ed emotive, per la semplice ragione di vedere dei bambini crescere interamente e non parzialmente. La progettualità deve tendere ad educare tutte le componenti possibili di una personalità. Ci si domanderà allora cosa progettare per loro e come accompagnarli alla costruzione di sé, cosa stiamo facendo e come lo stiamo facendo.

Costruire esperienze concrete significa soprattutto utilizzare le caratteristiche personali di ogni bambino sapendo dove ci troviamo e verso cosa ci muoviamo. Questo però non significa controllarli dandogli poco spazio, ma dare loro più spazio. L'organizzazione degli spazi, come infatti vedremo, riguarda le azioni e le modalità messe in atto per la realizzazione del Progetto educativo, valutandone di volta in volta gli effetti prodotti nei vari momenti della giornata e dell'anno.

In una sua relazione un'educatrice scrive: "Quest'anno la sezione Medi è composta da diciannove bambini quasi tutti alla loro prima esperienza al Nido. Essendo da poco ambientati, il nostro attuale progetto educativo vuole essere improntato innanzi tutto al possibile riconoscimento di sé stessi attraverso:

- l'armadietto personale con la foto che verrà usato per prendere e posare le scarpine e i calzoncini antiscivolo.
- la canzoncina del "buon giorno" in cui quotidianamente vengono menzionati, uno ad uno, tutti i bambini presenti.
- il gioco dei bavaglino da apporre quotidianamente per il pranzo.
- i giochi di gruppo in cui, attraverso la socializzazione, sia possibile distinguersi e riconoscersi.

Durante gli ambientamenti abbiamo suddiviso la sezione in diversi angoli, o centri di interesse, mettendo a disposizione dei bambini vari giochi per incrementare il loro interesse, favorendo così anche un più facile ingresso. Una volta ambientati del tutto i bambini però, abbiamo modificato la sezione perchè

andavano modificandosi anche gli interessi dei bambini. Si sono eliminati parecchi giochi ormai superflui che rischiavano di creare più confusione che altro, e si sono creati angoli più strutturati come: *l'angolo della lettura (di immagini semplici), l'angolo dei moduli per la psicomotricità, l'angolo degli oggetti naturali e tattili, l'angolo dei giochi a incastro e l'angolo morbido dove trovano anche il cestino con gli animaletti. Lo specchio è rimasto al suo solito posto ma di fronte è stata messa la 'tana' del nascondino. Subito fuori della sezione, in un angolo fortemente protetto abbiamo posto il cestino dei tesori e il gioco euristico.*

In tutto questo si sta tentando di dare importanza all'acquisizione di regole sociali come il saper giocare insieme, il saper aspettare, riordinare e seguire le routine in quanto riconoscere i vari momenti della giornata e adattarvisi, per esempio sapersi recare nella stanza delle ninne e riconoscere il proprio lettino. Infine, avvalendoci del fatto che i bambini sono stati suddivisi in sottogruppi, è stato consentito di improntare anche piccole attività espressive grafico-pittoriche e di gestire al meglio l'uscita in giardino”.

IV) RELAZIONE E DIALOGO CON I GENITORI

Quasi sempre la relazione con i genitori mette alla prova la solidità emotiva delle educatrici che si troveranno a gestire una serie di vulnerabilità e ambiguità molto spesso non messe in conto. Il desiderio di maternità, non è quasi più un fatto di pura natura, è molto spesso un desiderio spinto da motivazioni inconscie che sono state descritte come gratificazione emotiva, verifica della propria capacità generativa, tentativo di legare maggiormente a sé il proprio partner, creare una continuità ideale del proprio amore col partner, un confronto con la propria madre, un obbligo sociale o semplicemente la paura della solitudine.

Laura R. Saitta ci fa riflettere anche sul fatto che quasi sempre la coppia è mossa dal desiderio, inconscio, di fare ritorno alle proprie radici, alla propria infanzia. Un motivo, questo, che ritroviamo già nella precoce fantasia di alcune bambine che, dichiarando di avere un bambino nella pancia, testimoniano quel desiderio arcaico-infantile del proprio “doppio”, il “compagno immaginario” che è il “gemello” della mitologia di tutti i tempi e tutti i luoghi.

Il periodo della gravidanza è uno spazio immaginale in cui i processi fisici e mentali si susseguono in diverse fasi, positive e negative, che elaborano il proprio vissuto unendo il passato al futuro. Il rischio che la donna venga sopraffatta da un esagerato investimento emotivo di simbiosi nei confronti del piccolo può creare situazioni troppo pesanti per l'uomo che si vede costretto

all'emarginazione. La nascita di un figlio può mettere paura; così come l'organizzazione della sua futura identità può essere qualcosa di insostenibile. Oltre al fatto assolutamente nuovo di essere diventati genitori, ancora più forte può essere la novità di dover lasciare il piccolo al Nido, quasi abbandonarlo, e anche questo richiede di rimettere in gioco il proprio ruolo e il proprio vissuto. Può subentrare la paura di perdere affettivamente il proprio figlio nel legarsi probabilmente a persone più preparate come le educatrici, che a questo punto dovranno far valere la straordinaria capacità di porsi come riferimento per tutto il gruppo familiare che ha bisogno di essere sostenuto e affiancato. Il sapere più formale e strutturato delle educatrici deve essere integrato dal sapere informale e familiare dei genitori che vivono quel bambino fin dall'inizio. L'educatrice perciò si trova inevitabilmente ad essere coinvolta nella condivisione di questa esperienza emotiva. Viene detto infatti che la professionalità dell'educatore è proporzionale alla sua capacità di inserirsi intelligentemente ed integrarsi in un sistema familiare, ben consapevole che molto spesso la coppia ha la necessità di condividere tale esperienza per imparare ad esprimere verbalmente i propri stati d'animo specialmente a chi si occupa quotidianamente di bambini e nello specifico del proprio.

L'entrata nell'istituzione 'Nido' segna una sorta di iniziazione, di un cerimoniale capace di guidare, controllare e regolamentare il cambiamento in cui si richiede una condivisione progettuale basata su due distinti ruoli, quello dell'educatrice e quello del genitore inteso quasi sempre come madre. Si tratta infatti di una relazione comunicativa che si instaura tra persone che si occupano congiuntamente di un progetto di accrescimento.

Ci incoraggia sapere che alcuni psicologi neo-junghiani considerano il processo di separazione un allontanamento dallo stato di identità primaria e pertanto l'esordio di quello che Jung stesso definì il "processo di individuazione", lo stesso che più tardi, nell'età adulta rappresenterà lo sviluppo di una coscienza che procede dal de-condizionamento per pervenire all'auto-realizzazione cioè, nel migliore dei casi, alla propria peculiare individualità. Si tratta del "nucleo" centrale della psiche che vive in potenza in ognuno fin dalla nascita e che contiene in sé quel processo di evoluzione che dovrebbe essere incoraggiato ad emergere proprio dal fattore educativo (ex-ducere = far emergere, condurre fuori).

Il ruolo dell'educatrice deve saper favorire un'esperienza creativa della separazione portando a conoscenza delle famiglie, fin dal primo momento, le finalità del Progetto educativo in un costante rapporto di fiducia professionale, e non amicale, grazie al quale verranno comunicati i percorsi di autonomia del bambino e segnalate le eventuali difficoltà, senza però esprimere giudizi. Il processo del costruire un nesso tra casa e Nido dovrà essere condiviso e portato avanti da tutto il gruppo educativo che si preoccuperà di fornire alla famiglia tutta una serie di notizie sul permanere del bambino al Nido e

ricevere le informazioni che lo riguardano circa le sue abitudini, i giochi preferiti, i cibi preferiti, le possibili allergie, le modalità di sonno e risveglio e il genere di relazioni che intrattiene con altri bambini. A proposito del sonno del bambino sarà saggio, da parte dell'educatrice che attraverso il primo colloquio con i genitori li accompagnerà all'interno del Progetto educativo, discutere intorno la possibilità di vedere disturbato il momento dell'addormentamento nel periodo iniziale. Forse un orsacchiotto portato da casa lo potrà aiutare a sentirsi più protetto durante la transizione.

Sarà bene anche aver evitato che al colloquio preliminare il bambino sia presente. Una delle nostre educatrici infatti ci fece notare "che quando il genitore non è distratto dalla presenza del proprio figlio si comporta con più naturalezza tanto da essere più dettagliato nelle informazioni".

Poiché il colloquio è finalizzato alla collaborazione in un progetto comune, l'educatrice deve sapere contenere la propria ansia di avere informazioni riguardo il bambino solo per soddisfare la sua necessità di accorciare i tempi. Ci potranno anche essere silenzi che creano imbarazzo, ma per chi conosce il silenzio interiore non sarà troppo difficile sostenere le perplessità dell'altro e apportare un valore aggiunto alla comunicazione. Negli insegnanti ed educatori l'uso del silenzio dovrebbe rappresentare una strategia e una specifica competenza.

Molte strategie di comunicazione adottate per iniziare e intrattenere il dialogo di relazione con i genitori, traggono spunto da psicologi come Carl Rogers che sviluppò un approccio centrato sulla persona in cui il tipo di relazione determina il tipo di risultati. La capacità di accogliere le istanze di un individuo senza specifiche intenzioni di dirigerle, fu chiamato proprio "colloquio non direttivo", nel quale l'ascoltatore non interviene se non per stimolare risposte che altrimenti resterebbero insolite nell'aria. La saggezza del non-fare o non intervenire, affonda le sue radici nell'antica Cina taoista; non-fare non significa restare passivi o inerti, ma non forzare, fluire nelle circostanze senza anteporre un'antitesi ad una tesi con un'attitudine alla fiducia nelle cose così come vengono, cioè senza opporre resistenze.

In questo tipo di colloquio l'educatrice dovrà evitare di sostituirsi all'interlocutore dando indicazioni su come risolvere i problemi, né dovrà orientare troppo l'argomentazione, ma lasciando il più possibile libero l'altro di seguire il filo dei suoi pensieri; in effetti ci sono anche molti casi in cui al genitore basta poco per inondare l'educatrice di racconti e informazioni che esulano dal tipo di notizie che sono ricercate per un quadro strettamente familiare; ma anche questo va bene per comprendere la portata emozionale in cui il genitore rientra. Non avendo nessuna intenzione di valutare l'altro, l'educatrice parte dalla considerazione che domande dirette a uno scopo possono irrigidire la comunicazione. Si potrà pertanto utilizzare nel colloquio un sistema di comunicazione "ad eco" o "a specchio", in cui gli argomenti

trattati dai genitori si riflettono senza venire in nessun modo sminuiti, ma rielaborati anche utilizzando le loro stesse parole, lasciando che l'argomento venga rimesso in gioco fino a che se ne senta il bisogno.

Anche quando alcune mamme hanno un'idea chiaramente idealizzata ed enfaticamente del proprio figlio, la professionalità dell'educatrice deve essere in grado di gestire ciò che in effetti non corrisponde al dato obiettivo per cogliere la realtà relazionale della coppia madre-figlio, anche attraverso silenzi ad hoc, poiché la capacità di ascolto dell'educatrice deve poter contenere le possibili reazioni emotive del genitore dimostrando così che il suo bambino è in buone mani. La fiducia deve essere ogni volta riconquistata, non può essere data per scontata alla partenza, ma deve essere posta come l'obiettivo di una relazione di reciprocità in cui due persone riescono a mantenere la propria identità senza privilegi di sorta. Entrambi sono, dal loro punto di vista, un'autorità, ma ognuna deve rispettare l'altra.

Sarà soprattutto cura dell'educatrice aiutare il genitore a non sentirsi escluso dalla scena educativa anche a rischio di cedere terreno, mantenendosi cioè disposto a rischiare di perdere un po' della sua autorità, poiché in caso contrario la perderà inevitabilmente.

“Pensare di escludere i genitori dalla quotidianità del nido credendo così di poter lavorare più serenamente liberando il campo dalle ansie e dalle emozioni eccessivamente “invadenti” delle madri e dei padri, costituisce quindi un errore imperdonabile, nonché un atto di grande presunzione, destinato ad essere pagato soprattutto e in primo luogo dai bambini, divisi tra due mondi e tra due modelli di riferimento contrapposti (...) Le relazioni con le famiglie non sono un accessorio, pur importante, da aggiungere al lavoro educativo, ma sono la parte più rilevante dell'intero progetto di un servizio per bambini piccoli”. (11)

Il cambiamento di stato, mutuato dall'ambientamento del bambino al Nido non coinvolge solamente la sfera emotiva dei genitori e del bambino, ma coinvolge anche l'aspetto emotivo dell'educatrice che dovrà imparare a riconoscere, accettare, gestire e guidare le proprie emozioni e restituire al proprio lavoro un po' di genuinità, evitando così che siano proprio i bambini a mostrare le sue carenze in fatto di comprensione e spontaneità. E sarà bene tenerlo a mente, poiché questi piccoli individui sanno riconoscere molto bene cosa è autentico e cosa non lo è. I bambini infatti, ci analizzano continuamente; nessuno meglio di loro ci mette di fronte le nostre mancanze.

Secondo la Goldschmied, lo staff educativo ha bisogno “di prendersi cura della propria salute fisica ed emotiva e di trovare i modi di affrontare lo stress causato dal lavoro”. Per questo motivo sarebbe utile introdurre nella vita delle educatrici pratiche grazie alle quali sia reso possibile fare l'esperienza dell'intimità con sé stessi. Un'esperienza di intimità non è una pratica

particolare separata dalla vita quotidiana, ma è la forma stessa della routine quotidiana intesa come pratica.

La natura della meditazione per esempio consiste nel fare esperienza del restare privi di pensieri, in uno stato di libertà dai pensieri. Non si tratta di evitare o eclissare i problemi ma di fare esperienza della purezza di intenti, di un aumento di pazienza e compassione che diminuisce l'irritazione portando dei benefici anche agli altri.

Il motivo per cui si affollano i pensieri durante la meditazione non è l'effetto della meditazione; semplicemente è solo grazie alla meditazione che si diventa consapevoli dei propri pensieri. Quando le onde mentali si acquietano lasciano intravedere i pensieri che col tempo e la pratica potranno giungere allo stato di intuitività.

Per non perdere di vista la motivazione iniziale di una scelta come quella di lavorare con i bambini la Goldschmied sostiene la necessità di dare un senso al percorso delle educatrici per vedere nel loro futuro una crescita professionale a cui io aggiungo quella personale.

V) L'IDENTIFICAZIONE DI OBIETTIVI GENERALI E SPECIFICI

1. *L'ambientamento e l'ordine*

La relazione con il bambino deve situarsi, come dice Rogers, in una "zona senza problemi" in cui prevale l'accettazione quasi incondizionata del nuovo arrivato, rinforzata in virtù di quell' "ascolto attivo" che deriva dalla maturità personale dell'educatrice. Questa capacità acquisita non deve cambiare nel tempo solo perché il bambino è ormai ambientato, conosciuto e sotto il nostro controllo. Per esempio, ordinare, minacciare, persuadere con argomenti moraleggianti, criticare, o peggio di tutti umiliare, sono sistemi comunicativi che provocano nel bambino una reazione difensiva e di chiusura che blocca l'iniziativa, la creatività e l'apprendimento in quanto non si sente capito.

E' proprio del Progetto educativo creare interventi e riflettere su modalità relazionali che possano incoraggiare il bambino ad esprimersi e sentirsi pienamente accettato. L'ascolto attivo non richiede parole, ma una riflessione su i contenuti emotivi che si paleseranno nei comportamenti. L'educatrice deve saper distinguere i propri bisogni facendosi carico dei bisogni del bambino attraverso atteggiamenti e offerte educative che, come contenitori di esperienze, accoglieranno le espressioni dei bambini convogliandole creativamente col risultato di un accrescimento dell'autonomia.

Ogni bambino è un nuovo esperimento della vita in continuo mutamento ed è anche, come diceva Jung, il tentativo di una nuova soluzione e di un nuovo

adattamento, ed ogni genitore vive con apprensione lo sviluppo di questo nuovo esperimento di vita che proviene da lui stesso e che viene consegnato nelle mani di persone che si suppone, sappiano bene cosa questo comporta.

Alcuni anni fa abbiamo preso in seria considerazione il particolare momento della separazione che il genitore, o la coppia di genitori deve vivere, formulando un breve questionario che fungesse da contenitore per l'esperienza dell'ambientamento del bambino al Nido. Ciò che emerse dalla nostra indagine era in gran parte riferito allo stile educativo del Nido come istituzione, che negli anni era andato trasformandosi da centro di custodia per bambini i cui genitori devono andare al lavoro, alle più attuali necessità di accompagnare il bambino verso una crescita consapevole, un desiderio di autonomia e relazione riferito ad un bambino nuovo, lo sviluppo del quale fosse vissuto per riflesso dagli stessi genitori. Emergeva così la consapevolezza che la sola famiglia non è più sufficiente e il coraggio, da parte di quasi tutte le mamme, anche quelle insospettabili, di lasciarlo andare "oltre" gli stretti vincoli familiari. Un nuovo pensiero si affaccia che potrà rendere più autonomi anche gli adulti che dichiarano: "Stiamo crescendo insieme, forse stiamo diventando più autonomi..." Qualcuno ha usato l'espressione "Ha cominciato la sua strada", confermando l'immagine di un processo che vede in questo particolare momento il primo passo verso l'individuazione di sé, un mondo oltre se stesso a cui tutti partecipano. Molti concludevano sostenendo di aver preso "consapevolezza", soprattutto del fatto "che oltre l'ambiente familiare è importante un luogo dove il bambino possa stare e giocare, dove possa confrontarsi con altri bambini."

Definito anche "comunità complessa", il Nido è il mondo a cui molte mamme consegnano il proprio bambino insieme ad un sentimento di separazione dalle piccole abitudini domestiche a cui il piccolo già partecipava. Il vuoto interiore della mamma crea una tensione che non può non coinvolgere l'emotività dell'educatrice che dovrà contare sulle sue forze psicologiche per evitare di provocare inutile dispendio di energie e stress.

Ciò che ci interessa sottolineare da un punto di vista globale è che l'ambientamento del bambino al Nido può essere interpretato come un vero e proprio rito, un'importante cerimonia di separazione dall'universo familiare all'entrata in una comunità, un accompagnare il passaggio del bambino e dei genitori da una dimensione sociale rappresentata dalla famiglia ad un'altra più ampia attraverso pratiche di connessione che ne guidano e controllano i mutamenti.

Al momento dell'ambientamento e quindi della vicina separazione dal figlio, il percorso sarà più facile se la madre o la coppia di genitori avessero già stabilito un iniziale rapporto di fiducia con l'educatrice che come "figura di riferimento" accompagnerà e dirigerà questo specifico processo. È il caso di puntualizzare che tale figura di riferimento, al pari dei genitori, può

determinare con la sua sensibilità e i suoi comportamenti il modo in cui il bambino impara a gestire e regolare i propri stati emotivi, e quindi le relazioni e gli effetti disturbanti. E' già al colloquio iniziale allora, che dovrà essere data la giusta importanza per un approccio di conoscenza e fiducia in cui il genitore possa sentirsi parte attiva di un percorso evolutivo che lo vede pienamente coinvolto. Per l'educatrice ogni colloquio andrebbe affrontato come se fosse la prima volta, mantenendo un equilibrio di ruoli che richiede, ancora una volta, molta attenzione poiché sarà consapevole che chi elargisce l'occasione educativa ha a che fare con qualcosa che non è mai finito né definito e che deve comunque perseguire un ideale pur sapendo che non porterà necessariamente a quel determinato risultato. Un maestro dice: "La cosa importante è non farci prendere dall'ossessione o dalla fissazione per i risultati che vediamo, sentiamo o sperimentiamo. Tutti i risultati, buoni, cattivi o neutri, vanno accettati fino in fondo. Non dobbiamo fare altro che seminare buoni semi giorno dopo giorno..." (12)

Un presupposto indispensabile che deve essere posseduto da chi orienta il bambino in questa fase iniziale è la capacità di osservare le caratteristiche della relazione che la madre ha con il proprio figlio. Il dialogo da adottare con il genitore, s'è detto, sarà aperto e non intrusivo per permettergli di muoversi all'interno di queste dinamiche e mantenerne l'equilibrio. Accorgimenti particolari andranno usati durante le procedure e le transizioni temporali in questi primi momenti, specie se il genitore si è da poco allontanato.

Tutto questo presuppone da parte dell'educatrice il piacere del confronto o almeno la tendenza all'auto-conoscenza, non fosse per altro che per poter riconoscere la fretta che subentra di finire l'ambientamento e più tardi il pranzo o il rientro dal giardino. Anche prendersi cura delle emozioni e delle disposizioni d'animo del genitore presuppone una conoscenza di sé che possa evitare la pulsione a intervenire o banalizzare le circostanze per non trovarsi in imbarazzo o per non annoiarsi. Un maestro dice: "Se vedete qualcosa che va corretta, correggetela. Se non c'è nulla da fare, limitatevi a non fare nulla." (13)

La presenza reale dell'educatrice, svincolata dalle retoriche pedagogiche ci chiede una preparazione che deve renderci capaci, come ha detto qualcuno, di "sostare nell'incertezza"; un'espressione, questa, che riflette da vicino lo stato di coscienza richiesto a certi praticanti zen e delle arti marziali come la spada o il tiro con l'arco: ciò che è presente in queste discipline non è l'intenzionalità volitiva ma la pura attenzione svincolata da desideri e attese; così la forza indivisa è presente dappertutto perchè essendo libera da intenzioni recondite non resta attaccata a niente in particolare. Un famoso samurai dice: "D'improvviso compresi l'immobilità della posizione nel dinamismo che nasce dalle circostanze"; intendendo con questo un'immobilità dello spirito che va ad influenzare positivamente l'atteggiamento corporeo.

Anche l'espressione "ancora emotiva", riferita all'educatrice capace di essere semplicemente lì, accanto al bambino o, nel periodo di ambientamento, accanto alla coppia madre-figlio, è usata per definire la capacità di mantenere una "tensione senza intenzione" proprio nel luogo delle problematicità senza necessariamente intervenire. Questo "permanere nell'incertezza" deve poter sviluppare la capacità osservativa attraverso la quale bisogna riconoscere che non è tanto importante cosa fanno i bambini ma la qualità della relazione che instaurano con l'ambiente, cioè con i giochi, i coetanei e con gli adulti. Il modo più efficace per comprendere una situazione è di essere più ricettivi che attivi, determinati il più possibile a comprendere cioè l'organizzazione intrinseca di ciò che si percepisce. Maslow parla di un tipo di consapevolezza distaccata, taoista, passiva nel senso di non interferente, che coglie simultaneamente tutti gli aspetti esistenti del concreto, di ciò che c'è realmente, e non quel sistema di motivi e aspettative personali che normalmente proiettiamo sul mondo reale. Un antico testo cinese parla di "conoscere il disordine prima del disordine", che nel nostro caso sta a significare smettere di trastullarci nell'ingenuità di un'ideale possibilità che le cose si mettano in ordine da sole. Preparare gli interventi allora, significherà predisporre, come diceva Malaguzzi, delle situazioni che facilitino il lavoro dei bambini mantenendo alta la loro motivazione. Non intervenire significherà allora saper ascoltare molto e restare consapevoli di ciò che la propria presenza può determinare.

La saggezza orientale sembra essere perfettamente in linea con i nostri attuali principi pedagogici anche dopo più di duemila anni. In questo testo cinese sulla strategia militare è scritto che "la strategia consiste nell'avvantaggiarsi", cioè nel non farci trovare impreparati. Un commentatore moderno ci persuade ad avere prudenza e adattarsi alla situazione presente con accorgimenti preventivi che nel nostro caso possano impedire l'insorgere del disordine, del disorientamento e del conseguente pianto o malessere dei bambini. Si tratta pertanto di strategie capaci di affrontare disagi soprattutto nella fase iniziale dell'ambientamento, della separazione e del ricongiungimento, ma anche strategie per l'attuazione di esperienze significative relative all'apprendimento e all'autonomia. Strategia è preparare i giochi, organizzare gli spazi, trovare il modo adeguato per far sedere i bambini per la colazione, il pranzo e la merenda con i tavoli preparati per i più piccoli o da far preparare ai più grandi, a turni, impostando un sistema di apparecchiatura ordinato ma giocoso senza dover aspettare troppo l'arrivo del cibo evitando di lasciarli addormentare a causa di nostre debolezze, disorganizzazioni o distrazioni che potrebbero portare alla confusione come a uno sbattimento generale dei piatti sui tavoli al fine di non annoiarsi. Strategia è decidere prima come cambiare se le cose non vanno come le abbiamo programmate.

Anche nelle transizioni i bambini possono sentirsi disorientati, pertanto nell'uscire o nel rientrare, ma anche nel dopo pranzo, in attesa del riposo,

bisogna improntare delle precise procedure che possano essere riconosciute dai bambini. Non meno importante sarà lasciare in ordine la sezione quando la si lascia per andare a pranzo, perché rientrare e trovare l'ambiente come è stato lasciato, nel disordine, con i giochi sparsi, crea un forte disagio, disordine mentale e disorientamento, perché l'ambiente riflette la mente.

In riferimento al lavoro nella cucina del monastero, un antico maestro dice che non si può iniziare a preparare un pasto se la cucina non è perfettamente in ordine, sgombra dai resti della cena della sera precedente e raccomanda al cuoco di riporre ogni utensile nel posto più appropriato. Questo testo ci propone l'idea che la preparazione di un pasto esige, come ogni altra preparazione, l'ordine intrinseco di una configurazione psichica, e quindi la partecipazione dell'anima, così che, una cosa normale come può essere un pasto, può essere trasformata in cibo per l'anima e in un'esperienza di comunicazione di livello superiore con gli altri, un'esperienza di compiutezza. In quanto "sistema vivente" anche il Nido è un luogo di trasformazione e di ricerca in cui le situazioni possono anche evolvere in maniera imprevedibile: la riflessione sulle situazioni definisce il modello educativo e pone le condizioni per l'efficacia del processo formativo fin dal primo giorno di frequenza del bambino.

2. Lo spazio e oltre

La formulazione degli spazi riflette l'intero sistema del Progetto educativo. L'intenzionalità dell'organizzazione spaziale ne prevede la stabilità e l'immediata comprensione da parte del bambino per meglio tradurre l'azione pedagogica.

Ogni spazio strutturato rappresenta un contesto che parla da sé, nel quale viene consentito al bambino di sperimentarsi attraverso la curiosità e le scelte di giochi, di esplorazioni e bisogno di appartarsi per ascoltarsi.

Lo spazio del Nido deve poter consentire al bambino di organizzare le proprie conoscenze con o senza l'intervento dell'adulto, svincolato da una programmazione riferita ai soli risultati da raggiungere, in termini di abilità o competenze basate su parametri ideali degli adulti.

La dimensione spaziale di un Nido è un sistema vivente coerente che tiene uniti tutti i vari aspetti, la progettualità complessiva dei quali è basata sulle relazioni con le cose e le persone in modo da dare significato alle varie situazioni che si sviluppano al suo interno attraverso il vissuto dei bambini.

Dice ancora un'educatrice: "Uno spazio silenzioso, per esempio, risulta essere più costruttivo in quanto le stesse emozioni possono venire recepite e accolte. All'esterno, per quanto ci è possibile, possiamo percepire il ciclo delle stagioni..." E Malaguzzi fa l'esempio dello spazio come di un acquario nel

quale si riflettono le idee, i valori, le attitudini e la cultura di chi lo progetta e lo abita.

In questi spazi messi a punto per dare vita all'individualità del bambino, dovrà essere anche possibile lasciare memoria di sé attraverso tracce del proprio percorso che possano infondere il senso della propria continuità.

Lo spazio dunque, ha sempre e comunque in sé dei connotati strutturali che esprimono contenuti. Per esempio lo spazio delle sale per la meditazione è in genere uno spazio spoglio ed essenziale che consente alla mente del meditante di riflettere una vuotezza di contenuti contrariamente al normale stato mentale in cui i pensieri si sovrappongono. Quando la mente è in ordine tutto è in ordine. Ogni ambiente fisico esercita una diretta influenza sulla mente e pertanto il vuoto della sala per la meditazione aiuta a mantenere la mente serena e indisturbata. Lo spazio pertanto non è mai neutro, lo sanno bene gli architetti che devono progettare spazi che siano in grado di ospitare diversi significati e funzioni cariche di valore simbolico.

Nella preparazione di un Nido l'organizzazione dello spazio deve prevedere anche l'organizzazione dei significati relativi al pensiero emotivo del bambino, le sue possibili attività e i suoi comportamenti generali con le cose e con gli altri; oppure possiamo anche dire, come s'è già detto, che lo spazio esprime valori, a partire dai valori socializzanti come può essere un'accoglienza confortevole per i bambini e la possibilità di un eventuale intrattenimento per i genitori.

A prescindere se una struttura edilizia è stata o no concepita come Nido, anche se recuperata ed adattata, avrà sempre la possibilità di essere allestita secondo i principi di un Progetto educativo privilegiando le aree dedicate ai bambini per coinvolgerli, anche indirettamente, nei diversi "centri di interesse".

Tempo fa una delle nostre educatrici guidò il gruppo di colleghe che si occupava della sezione "Grandi" nella rielaborazione degli spazi interni dopo aver preso nota della confusione che si creava a causa del disorientamento dei bambini che utilizzavano poco o impropriamente alcune aree strutturate. In particolare si pensò di sistemare 'l'angolo della lettura' che sembrava più evocare l'idea di biblioteca, in un piccolo ambiente arredato con comodi materassini, un simpatico divanetto e libretti a portata di mano posti in un bel cestino. Poi si ragionò sulla dislocazione dell'angolo dei giochi a incastro che, posto in fondo la sezione, veniva troppo poco utilizzato anche perchè soffocato da un tavolo incombente idealizzato come polifunzionale. In ultimo, l'angolo delle costruzioni, macchinine e pista-ferrovia del trenino, che sarebbe pure molto frequentato dai bambini, era stato posto all'inizio dell'anno vicino l'entrata del bagnetto creando intralcio ad un'importante routine.

Una settimana dopo il nuovo allestimento i bambini si recavano in tutti gli spazi senza creare nessuna confusione. Gli angoli così disposti permettevano

una lettura più chiara e intima in cui non predominava più il grande spazio della sala che più di ogni altro richiamava l'impulso a correre e schiamazzare. E' molto importante infatti che negli spazi interni sia evitato il sovrapporsi di suoni e rumori. Lo spazio è anche acustico e pertanto alcuni suoni sono adeguati ed altri no, soprattutto il vociferare delle educatrici comporta un affastellamento atonale e "cacofonico" che abbassa immediatamente il livello di comprensione percettiva del bambino e non solo.

Una volta annotai, senza farmene accorgere, la lunga serie di ansiose raccomandazioni e moniti che un'educatrice, da poco inserita nella dimensione del Nido, riversava su un gruppetto di bambini della sezione Grandi che si accingevano a recarsi dal bagnetto alla stanza del riposo:

Tieni, vieni qua; tieni...

Mettiti sul lettino e togliti le scarpe...

...Hai fatto? – Tieni, asciugati. Qual è l'asciugamano tuo? Dai, asciugati...

Fatto Alice?... Mettiti sul lettino tuo e togliti le scarpine.

Tieni Alessia...

Greta passa qua, dai, sciacqua le manine... Vieni... Dai, togliti i calzini, dai...

Fatto?... Vieni qua...

Vale, queste sono cose che non devi fare...

Tu l'hai fatta la pipì?

Pietro fai... Dove sta Greta?... Ecco qua...

Devi fare pipì?

Uh, che bravi, mi raccomando!... Bravi, bravi...

Hai finito Greta di lavarti i denti?

Bimbi, abbiamo lavato i denti; adesso laviamo le manine e la bocca...

...Tu stai facendo pipì?...

Asciugati Greta, asciugati Pietro...

Però abbassiamo un po' la voce... Asciugati...

Questa estenuante sequela di parole senza senso usate come moniti dichiarano l'incapacità di gestire una delle tante transizioni che si presentano durante una giornata al Nido. Oltre l'incapacità di organizzare i tempi secondo lo spazio, ciò che salta all'occhio (anzi, all'orecchio) è l'incapacità di gestire e contenere l'emozione dovuta ad un'idea completamente errata; quella di dare più importanza al momento in cui i bambini saranno addormentati e l'educatrice potrà tirare un sospiro di sollievo che non alla pedagogia del momento presente, ai tempi dei bambini, alla relazione e a quell'intimità che permette di essere complici nelle routine. Il paradosso vuole che alla fine l'educatrice si raccomanda ai bambini di abbassare la voce quando fino a quel momento si era sentita solo la sua.

Quando in questo saggio parlo di meditazione intendo proprio parlare dell'esercizio che promuove la presenza mentale, un ordine mentale prodotto da un allenamento per lo sviluppo della consapevolezza di un "me stesso"

inserito in un ambiente fatto di cose vere e persone vere, e non una fantasia più o meno concreta della nostra mente confusa.

La consapevolezza dello stato acustico di fondo rientra nel quadro dello sviluppo della percezione promosso dalla pratica meditativa.

Il famoso pianista Glenn Gould ci fa notare come alcune composizioni di Bach rientrano in quel quadro sonoro di "splendida indifferenza" che si integrano perfettamente al modello giocoso infantile. Ho notato più di una volta che le stesse educatrici rimanevano positivamente influenzate dall'universalità dell'ordine progressivo che scaturisce dal "Clavicembalo ben temperato" di Bach, specie quello che "aleggia" nella seconda serie dei preludi e fughe.

La consapevolezza acustica permette all'adulto di fare specifiche verifiche anche riguardo le capacità percettivo-sensoriali che rientrano nelle aree di sviluppo dei bambini richieste a grandi linee da tutti i protocolli educativi e in particolare da quel grande progetto che erano gli Orientamenti del '91.

I cosiddetti "sottogruppi" formati da piccoli raggruppamenti di bambini in uno spazio ben definito creano quelle condizioni di 'spazi di intimità' che permettono l'ottimale sviluppo di brevi ma sostanziali interventi di ordine educativo attraverso esperienze più specifiche e finalizzate, come possono essere quelle relative all'esplorazione tattile-sensoriale con materiali diversi.

In breve potremmo dire che ogni spazio deve essere pensato come il luogo di accordatura di uno specifico strumento, che insieme agli altri formerà l'orchestra che andrà a comporre un'intera personalità: quella del bambino.

Anche per lo spazio esterno è auspicabile una pianificazione funzionale di determinati angoli strutturati, stabilmente organizzati per permettere ai bambini di riconoscerli e in cui osservarli in momenti particolarmente spontanei, comprendendo da lontano "se", "come" e "quando" intervenire o essere di aiuto. È un errore infatti credere che il momento dell'uscita autorizzi l'educatrice a sospendere l'attività educativa, al contrario l'esterno dovrà risultare un laboratorio in cui elaborare proposte alternative, molto spesso suggerite dai bambini stessi, in direzione di sollecitazioni sensoriali, ed esplorazione di situazioni, oggetti naturali, piccoli animaletti e insetti.

La possibilità di organizzare questo tipo di spazi è evidentemente proporzionale alla fortuna o meno di possedere una misura sufficiente di giardino esterno, la cura del quale potrà risultare un'operazione di pedagogia ecologica.

Non diciamo niente di nuovo nell'affermare l'importanza di quelle tante scoperte che è possibile fare in un giardino di sufficienti dimensioni in cui la natura si anima e l'intimità di chi la esplora viene toccata. In un ambiente generalmente super urbanizzato si rischia infatti che tale dimensione resti sconosciuta e inaccessibile, mentre in un luogo naturale è possibile ampliare i sensi e fare esperienza dell'anima attraverso l'insolita attenzione portata avanti rispetto al mondo fisico della terra e dei mille colori della natura che ci donano

la gioia dell'essere vivi. La natura chiede a chi la incontra di fermarsi ad osservare e ascoltare la sua imprevedibilità.

Come per un adulto sano diventa importante ritrovarsi osservandosi in profondità, per il bambino si fa urgente lo sviluppo dell'intelligenza sensoriale, emotiva e percettiva attraverso occasioni esteriori.

Il "fuori" non è casualità e basta; molte volte le educatrici più zelanti hanno l'ingiustificato timore che il gioco esplorativo esterno non dimostri il lavoro svolto con i bambini. Ciò di cui hanno bisogno i bambini sono soprattutto occasioni di intimità in quanto funzione interiore di crescita, di libera esplorazione, di libero movimento e di scoperte guidate per lo sviluppo della capacità di comprensione dei processi di causa ed effetto.

In una sua relazione, una delle nostre giovani educatrici puntualizza l'alto grado di curiosità dei bambini nei confronti del mondo esterno. "Nel raccogliere le foglie in Autunno, i bambini più grandi, come quelli della Scuola d'Infanzia, sentono il bisogno di disporle in bell'ordine; oppure formulano strane domande riguardo le sequenze temporali, di come le cose sono e diventano. Nel tentativo di trovare delle risposte anche a domande mai formulate - scrive ancora-, è naturale che prendere sassi, cercare qualcosa tra l'erba o staccare la resina secca dagli alberi, siano operazioni "cariche di significato" che devono essere incoraggiate da un pensiero progettuale ad hoc".

SEMINA E ORTO:

Se durante l'Autunno e l'Inverno abbiamo vissuto il giardino, con la Primavera sapremo riconoscere e condividere con i bambini la meraviglia della natura che si risveglia ed a questo risveglio partecipare attraverso sensazioni e scoperte. Tutto ci darà il senso del cambiamento, dai fiori e le foglie che spuntano improvvisamente, al senso di leggerezza e improvvisa libertà che ispirano i bambini, come ha raccontato un'educatrice nell'osservarli giocare nei primi giorni di caldo, quando si muovono agilmente senza quelle ingombranti giacche che bloccano le braccia e le mani impedendo loro di inchinarsi per toccare la terra e guardare da vicino una formica.

E' proprio in questo periodo che possiamo organizzare insieme ai bambini l'attività della semina come una speciale occasione che ci permette di sviluppare vari aspetti contemporaneamente del Progetto educativo collegati in un processo che ci conduce ad un prodotto naturale ben osservabile attraverso una scansione del tempo tutta particolare che rende comprensibile intuitivamente la forza del fenomeno naturale. Un processo questo che per

analogia con la condizione infantile resta un'attività particolarmente cara e coinvolgente, ricca di valenze vitali.

Poiché il processo di semina e sviluppo è già parte del tirocinio educativo che influenzerà positivamente i bambini che vi si dedicheranno, sarà meglio non ricorrere alle piantine già cresciute che troviamo dal vivaista solo per guadagnare tempo; al Nido bisogna essere capaci di lasciarci il tempo alle spalle, o di acquistarlo in una forma che possa riconciliare la nostra vita frettolosa.

Al mercante di pillole che toglievano la sete facendo risparmiare cinquantatre minuti la settimana, il piccolo principe rispose che se avesse cinquantatre minuti da spendere, avrebbe camminato adagio adagio verso una fontana.

L'educatrice, a cui nessuno chiede di essere un'esperta vivaista, deve conoscere la valenza pedagogica di questo lento processo per dividerne il significato con i bambini.

La metafora delle piantine e meglio degli alberi, bene si addice allo sviluppo ottimale della coscienza; l'iconografia infatti ci illustra che l'illuminazione di Siddharta, il Buddha, si realizza, attraverso la meditazione, proprio sotto un antico albero che era cresciuto fino al suo massimo sviluppo.

Come il bambino cresce bene se ha messo radici profonde nel suo ambiente, così tutte le piante che dovranno svilupparsi hanno bisogno di essere curate dai bambini già nel semenzaio. E'per questo che bisognerebbe evitare di acquistare piantine cresciute in serra che rischierebbero di non resistere al trapianto in un nuovo ambiente.

Il lavoro di semina e trapianto trova la sua soddisfazione principale non tanto a piantina compiuta quanto nell'elaborazione emozionale e sensoriale del processo messo in atto dai bambini stessi.

Lo spazio del giardino da dedicare all'attività della semina, deve essere organizzato in maniera funzionale ed ordinata, con tutto l'occorrente disponibile per essere pronti al passaggio da una fase a quella consecutiva con la gradualità necessaria che la situazione richiede.

L'attività prevede due fasi principali: la *semina* e la *messa a dimora*

La *semina* può essere effettuata nei vasetti di torba che si trovano in commercio e che hanno la caratteristica di impastarsi insieme alla terra una volta che vengono messi a dimora nell'orto. Oppure il semenzaio può essere fatto anche nelle confezioni delle uova, nei vasetti dello yogurt da bucare sul fondo, dentro cassetine di frutta o riciclando qualunque contenitore di plastica o polistirolo, riempiti con terra mescolata a "terriccio". Ciò che potrà essere seminato saranno pomodori, fagioli, insalata, piselli e zucchine che una volta ben sviluppati nel semenzaio grazie ad una regolare e piccola annaffiatura in un luogo esterno protetto, andranno poi posti con la loro terra o con anche le terrine di torba, direttamente nell'orto in bell'ordine di file parallele in un luogo pianeggiante esposto al sole.

Lo spazio per la semina sarà organizzato, vicino ad una fonte d'acqua, con dei tavolini della dimensione giusta per ospitare 4/6 bambini, al centro dei quali viene posto un contenitore con il bordo basso, in cui comodamente i bambini possano manipolare e sminuzzare la terra e successivamente travasarla nei loro vasetti con le mani o con uno strumento comodo come un cucchiaino.

Una volta riempiti i vasetti ogni bambino potrà procedere nella magica operazione di bucare la terra con il dito per introdurre i semi, per poi ricoprirli. Il materiale occorrente oltre al contenitore per la terra ed ai vasetti per seminare deve prevedere quindi, i semi, un piccolo vassoio per porgerli ai bambini, alcuni piccoli innaffiatori (i più funzionali sono quelli che si usano sulla spiaggia con la cipolla bucherellata sul terminale), un paio di forbici, un bastoncino di legno, per ogni vasetto, con una targhetta su cui scrivere con un pennarello indelebile ciò che abbiamo piantato e infine i materiali per la pulizia e il riordino con i bambini come straccetti, spugnette e alcune piccole scope per togliere la terra caduta dai tavoli.

Al termine della semina i bambini sistemeranno i loro vasetti "a ricovero" sotto una copertura trasparente o una piccola serretta o tettoia in cui non deve mancare la luce e, soprattutto all'inizio non deve entrare l'acqua piovana con violenza. In questo luogo, disposti in fila ordinatamente in contenitori tipo vassoi o sottovasi, verranno controllati quotidianamente dai bambini e dall'educatrice, quindi innaffiati a necessità, assicurandosi che la terra sia sempre umida e non zuppa.

Per dare ragione a questo intervento che è perfettamente inerente al Progetto Educativo infatti, è necessario che l'educatrice sia convinta della sua importanza dal principio alla fine, avendo cura di fare attenzione a creare con i bambini una definizione di spazio, di ordine mentale e di classificazione di oggetti.

Appena le piantine avranno raggiunto uno sviluppo di cinque/sei cm si potrà decidere di effettuare la cosiddetta messa a dimora. Questa operazione è necessaria dal momento in cui la piantina ad un certo punto diventando troppo grande in proporzione al contenitore dove è stata seminata, si troverebbe a deperire ricevendo poco nutrimento dalla limitata quantità di terra.

La *messa a dimora* prevede la preparazione preliminare di una zona del giardino da adibire ad orto, delimitata per creare un confine in cui lavorare e all'interno della quale disporre in bell'ordine le piantine una volta cresciute. L'allestimento ideale è rappresentato da un'aiuola leggermente rialzata da terra, per permettere ai bambini di lavorare meglio e della misura di circa 50/60 cm x 100/150 cm., delimitata con assi legno, in cui verranno sistemate non più di tre file di piantine, per tutta la sua lunghezza.

La preparazione dell'aiuola/orto potrà cominciare già durante l'Inverno, quando è ancora presto per seminare, rimuovendo ripetutamente la terra per eliminarvi le erbacce ed i sassi. Sarà una occasione per manipolare un

materiale, ricco di sorprese e di differenze al suo interno. Allorché ci apprestiamo ad iniziare questa operazione, sarà bene avere a portata di mano setacci, rastrelli e palette, secchielli per mettere i sassi che eliminiamo e tutto ciò che può essere utile nelle operazioni di manipolazione e travaso. La terra dovrà essere mantenuta pulita, periodicamente curata fino alla primavera, assicurandosi che se iniziamo la preparazione in inverno, poi con le piogge e il freddo non diventi dura e zollosa. All'atto della semina dovrà essere semplicemente asciutta e moderatamente molle, cioè lavorabile con gli strumenti. All'occorrenza è utile aggiungere terriccio acquistabile da rivenditori. Le erbacce tolte possono essere raggruppate in disparte, possibilmente in una compostiera o in una cassetta di plastica coperta, per poi sminuzzarli e interrarli come ottimo concime.

Una volta che le piantine sono tutte disposte all'interno dell'orto, proseguirà il lavoro di cura con i bambini.

Intorno all'orto o al suo interno se abbiamo spazio e desideriamo abbellirlo, potremmo anche sistemare delle comuni piante bulbose di facile coltivazione e lunga fioritura come i Narcisi, i Tulipani, i Giacinti e gli Anemoni, che sono di facile messa a dimora e di grande effetto. La profondità in cui verranno messi nel terreno dovrà essere il doppio della misura del bulbo stesso, dopo aver lavorato bene il terreno in profondità, eliminando i sassi e aggiungendo concime. Quasi sempre se la pianta non viene estirpata, dopo la fioritura il bulbo ne produrrà una nuova l'anno successivo.

E' opportuno considerare anche che non tutti i bambini sono sempre disposti a partecipare o a portare avanti questo tipo di operazione; alcuni non vorranno sporcarsi le mani o non vorranno immergerle in un elemento così umido e oscuro come la terra, pertanto sarebbe perfettamente inutile insistere e forse anche dannoso se l'educatrice dovesse utilizzare noiose rassicurazioni solo per vedere soddisfatta la sua offerta didattica. L'educazione ha sempre dovuto rielaborare strategie e riflessioni per entrare nell'intimo di un individuo, bambino o adulto che sia, e portare a compimento i suoi obiettivi.

ESPERIENZA:

Sono state portate avanti esperienze di semina con alcuni gruppi di bambini di età compresa tra i trenta e i trentasei mesi di età. Erano accompagnati da due educatrici con due ruoli distinti: una si occupava di offrire loro le possibilità e gli strumenti per la realizzazione dell'operazione; l'altra rimaneva in osservazione e prendeva appunti scritti.

I bambini sono stati invitati all'esterno dove hanno trovato due tavolini preparati; "ognuno", scriverà poi un'educatrice che era alla sua prima esperienza di semina, "aveva il proprio vasetto dentro cui poteva mettere un po' di terra e piantare due o tre semini dopo aver fatto un piccolo buco nella

terra col dito. Alcuni si sono affannati a riempire il vaso prendendo grandi manciate di terra riempiendolo fino all'orlo. Uno dei bambini ha impiegato molto tempo a riempire il suo perchè prendeva la terra tra il pollice e l'indice e la faceva cadere lentamente come se volesse fotografare ogni piccolo granello caduto nel vaso. Altri bambini hanno preso il vaso e lo hanno messo direttamente nel contenitore della terra per riempirlo. Alla fine del procedimento eravamo tutti soddisfatti del risultato compresa io che avevo fatto un po' di fatica a gestire i diversi tempi dei bambini. Per regalare loro un'immagine di come sarebbe stata la pianta gli ho fatto vedere la foto dei fiori sulla bustina dopo che due bambini, precedendomi, mi avevano chiesto "come sono le piantine?" e "come sono le foglioline?", dimostrando che avevano messo in atto un processo di immaginazione.

La mia soddisfazione è stata quella di riuscire a portare a termine un processo messo in atto dai bambini stessi. Con estrema attenzione e cura ognuno di loro ha portato il vasetto fino alla serra e lo ha riposto nella cassetta di plastica. Uno dei bambini mi ha colpito per il modo in cui stringeva il vasetto tra le braccia incrociate sul petto, come portasse (e in effetti era così) qualcosa di veramente prezioso, di suo, da proteggere. Mi è rimasta l'immagine dei loro occhi curiosi e ridenti.

Questa esperienza mi ha molto divertito e mi ha permesso di vivere una 'diversa' percezione del tempo che m'è sembrato infinito; un lungo viaggio terminato con i bambini nella piccola serra dove abbiamo riposto i nostri vasetti".

E' interessante notare come, alla fine di questo 'viaggio' l'educatrice, che è rimasta chiaramente coinvolta, definisca "nostri" i vasetti. Inoltre ha dichiarato che il motivo della percezione del tempo rallentato è stato sicuramente dovuto alla partecipazione dei tempi naturalmente dilatati dei bambini.

In altre circostanze e con un'altra educatrice vediamo una modalità che potrebbe risultare fortemente alternativa su certi aspetti. Questa educatrice infatti ha mostrato il possibile risultato dell'operazione, cioè la foto dei fiori sulla bustina dei semi, prima dell'effettivo inizio dei lavori.

Una terza educatrice ha rilevato l'impiego massiccio di semi da parte di alcuni bambini, così da essere costretta ad invitarli a toglierne un po' spiegandogliene il motivo. Poi c'è stato chi ha puntualizzato la difficoltà di far capire ai bambini l'importanza di utilizzare una ridotta quantità di terra da porre nei vasetti; oppure la difficoltà a misurare la piccola quantità di acqua versata direttamente dal piccolo annaffiatoio che avrebbe dovuto passare da un bambino all'altro senza litigare. In ultimo, un bambino che era giunto alla fine dell'operazione s'è rivolto all'educatrice dicendole: "Ti ringrazio per averti aiutato..."

3. *Attività e gioco*

Le varie forme di attività, se praticate in piccoli gruppi di quattro o cinque bambini, garantiscono una rilassata concentrazione per ogni singolo bambino e la possibilità, da parte dell'educatrice che li segue, di approfondire direttamente i temi dell'osservazione che riguardano il comportamento e le varie forme di apprendimento in modo da sostenerne e valorizzarne i significati e valutare i propositi del Progetto educativo nei suoi percorsi di gruppo e individuali. E' necessario che le proposte che vengono offerte ai bambini abbiano dei contenuti chiari alle educatrici riguardo l'uso, i 'come' e i 'perché', e siano realmente significative e comprensibili senza lasciarle al caso, ma organizzate in modo da accompagnare il bambino al prossimo traguardo, alla prossima effettiva esperienza, e ciò è possibile solamente quando il bambino è pronto a coglierne il significato senza anticipazioni, aiutandolo nel transitare in quella "zona di sviluppo prossimale" che è la lezione più interessante di Vygotskij intorno alla direzione che la vita, in continuo mutamento del bambino, via via sta assumendo.

La ripetitività di alcune azioni prevedibili ne determinano il carattere pedagogico; una certa cantilena o canzoncina, se ripetuta, può stimolare nel bambino i processi cerebrali di formazione della memoria a lungo termine e la base per l'evoluzione del linguaggio, oppure semplicemente per fungere da inizio o fine di un gioco o un'attività. Questo perchè il fare gioco è un'attività di rapporto con una serie di simboli carichi di significatività e valori che per il bambino provengono dall'esterno. "I ben noti giochi amati dai bambini molto piccoli, come i battimani accompagnati da una filastrocca, rappresentano forse una forma successiva delle prime esplorazioni che aiutano il bambino a comprendere quelle distinzioni indispensabili per acquisire i concetti di confini dell'Io e di schema corporeo." (14)

Ed è proprio attraverso le attività di esplorazione e sperimentazione il bambino può elaborare la realtà e il proprio essere nel mondo. Specie se ripetute periodicamente certe attività in cui predomina la scoperta e la curiosità possono imprimere nel bambino l'impronta di una vera esperienza che lo incoraggia a crearsi quelle condizioni di apprendimento i cui principi possono aiutarlo a risolvere piccoli e grandi problemi, in prevalenza nelle questioni logiche e di buon senso. Nella sua libera curiosità, incoraggiato nell'esplorazione, il bambino potrà fare un tipo di esperienza generalmente non consentita dall'ambiente familiare, potrà cioè utilizzare oggetti o materiale amorfo come la sabbia o anche l'acqua, per verificarne la consistenza,

confrontare le reciprocità e scoprire che non possiedono una forma propria ma che possono assumerle tutte nei differenti contenitori e anche mischiarle insieme creando una 'pappetta' molliccia. Come ci fa notare un'educatrice provvista di materiale fotografico, la sabbia è l'elemento più idoneo ai bambini per "creare sempre nuove soluzioni", sviluppandole in storie, sequenze e immagini da raccontare, come per esempio "...io faccio un campeggio..."

Anche in tutte quelle attività in cui predomina la causalità ritroviamo nel bambino la volontà di verificare, attraverso la ripetitività, il risultato delle sue azioni. Se lanciare la palla in un certo angolo la fa ritornare per rimbalzo verso di lui, potrà provocargli una costante gratificazione delle sue previsioni? Quasi sicuramente no, la palla non potrà ritornare sempre allo stesso punto perchè ciò che varia e che definisce l'effetto è proprio l'incapacità del bambino a mantenere uguali la direzione in cui viene lanciata e l'intensità del lancio. Ma è proprio questo che il bambino, inconsciamente, sta sperimentando. In questo caso l'esplorazione coinvolge, senza che lui lo intenda a livello della sua piccola coscienza, anche lo spazio, intendendo con questo la relazione che si va instaurando tra il bambino e lo spazio.

Un'altra importante e interessante operazione ludica è, come abbiamo già visto, la semina e l'annaffiamento, una forma di sperimentazione, anche questa, a carattere causale, in cui il passare del tempo ha per effetto la nascita e lo sviluppo della piantina come processo interno ad un rapporto di reciprocità tra due eventi.

Questi tipi di sperimentazioni dirette hanno un effetto coinvolgente facilmente verificabile osservando con quale serietà e intensità certi bambini gli si dedicano.

Tutti gli oggetti che verranno utilizzati per queste o altre sperimentazioni rifletteranno contenuti psichici che il bambino ha bisogno di mettere in relazione con sé, utilizzandoli a volte anche impropriamente, come nel gioco simbolico, per permettergli una connessione, appunto di natura simbolica, in cui le sequenze del suo gioco si pongano come sviluppo del suo senso di identità in quanto continuità e capacità di distinguere la realtà interna da quella esterna.

Anche limitare e scegliere appropriatamente i giochi per il bambino in riferimento all'età, è una premura che lo aiuta ad indirizzarsi in modo più specifico verso un modello ludico che non sia indifferenziato e casuale. Una giovane educatrice si accorge come alcuni bambini di dodici mesi usano delle costruzioni morbide mordendole o lanciandole, ma che gli stessi bambini, cinque mesi più tardi usano le stesse costruzioni mettendone un elemento sopra l'altro come per formare una torre.

Al bambino deve essergli permesso di scegliere, ma i giochi "buttati lì" come capita, glielo impediscono, e dimostrano solo la confusione mentale dell'educatrice. Allo stesso modo l'ambiente dovrà essere ordinato per

consentirgli un gioco ben riuscito e creativo, assicurandolo per le future elaborazioni di quello stesso gioco; dovrà, cioè, aver provato piacere a giocare e desiderare di ritornare a farlo. Si dovrà evitare pertanto di abbandonare e ammucciare oggetti che creano confusione e che non possono fare altro che suscitare nel bambino il disprezzo. È risaputo infatti che l'ordine rafforza l'Io perchè permette al bambino di scegliere in base a motivazioni personali, per quanto ancora inconse. Ma è anche importante rendersi conto che il semplice riordinare, da parte dell'educatrice, può non essere sufficiente a soddisfare la richiesta educativa se l'operazione viene compiuta in maniera meccanica e automatica; è necessaria la convinzione, ben maturata, che l'operazione del riordino abbia realmente un significato educativo, specie se compiuta dai bambini incoraggiati a scorgervi un'estensione del gioco stesso, come gioco di riconoscimento di oggetti o un gioco di squadra per i più grandi, comunque come una forma complementare del gioco primario avvalorato dallo sviluppo di abilità inerenti la classificazione, la seriazione e le corrispondenze di oggetti; questo bisognerebbe metterlo in conto fin dall'inizio, presentando il gioco e includendo il gioco della "fine del gioco".

L'intervento dell'adulto dovrà limitarsi ad accompagnare la narrazione ludica, evitando di sostituirsi al bambino, ma lasciandogli invece modo di sentirsi incoraggiato a formulare funzioni motorie e cognitive come possono essere certe costruzioni o lo stesso gioco euristico che tratta della scoperta di oggetti di uso quotidiano.

Anche i giochi di manipolazione, come vedremo più tardi con elementi quali la farina di polenta e poi la sabbia, ma anche la pasta secca o la pasta di sale, oltre a sviluppare un certo coordinamento psico-fisico e la sensorialità, attivano la conoscenza della materia riflettendosi sul proprio schema corporeo come "me stesso", cioè come "Io".

Nell'assimilare e conoscere la sua realtà secondo i propri tempi, il bambino potrà assegnare valore alle cose di cui va prendendo coscienza associando le dimensioni emotive, cognitive e relazionali al gioco.

Nell'evoluzione del gioco è soprattutto l'imitazione che dopo i due anni riveste un ruolo importante per l'elaborazione del linguaggio verbale ed espressivo attraverso attività evocative in cui "facendo finta" si costruisce un modello di controllo della realtà attraverso quei ruoli la cui imitazione per familiarità proteggono il bambino da intrusioni emotive più grandi di lui. Come in un teatro senza tempo il gioco simbolico inaugura l'espressione rappresentativa nella vita del bambino in modo da elaborare le caratteristiche fondamentali della realtà. Una nostra educatrice ci racconta come lei e un gruppo di bambini hanno vissuto l'esperienza immaginativa di recarsi tutti insieme "al mare", costituito questo, da due materassini azzurri: "Come fosse la realtà abbiamo preso la macchina e siamo arrivati in spiaggia, abbiamo nuotato tra le onde del mare, siamo poi andati in barca e dopo una lunga giornata siamo tornati a casa,

abbiamo mangiato, ci siamo lavati e alla fine siamo andati a dormire. I bambini hanno partecipato attivamente e si sono dimostrati molto emozionati, partecipi ed entusiasti. Alla fine del gioco Isabella mi ha chiesto "Quando torniamo al mare?"

Il contatto immaginativo con le fantasie evocate aiuta il bambino ad organizzare le varie situazioni evitando di perdersi oltre sé stesso, cioè oltre gli stretti confini del suo Io. È infatti in virtù della funzione simbolizzatrice di certi giochi di imitazione che il senso della propria identità può svilupparsi distinguendosi dalle immagini fantastiche che tenderebbero a risucchiarlo in un libero vagare della fantasia.

In questo modo gioco e finzione si collocano a metà strada tra la realtà esterna e quella interna permettendo al bambino di trasformare a suo piacere una realtà sconosciuta "facendo finta", secondo schemi che a mano a mano si strutturano in lui.

Molto spesso gli adulti non si avvedono dell'importanza che certi giochi rivestono nell'economia psichica del bambino e dimenticano anche troppo facilmente di come essi stessi non abbiano ancora mai finito di giocare a 'nascondino' con sé stessi e la loro vita. Molto chiaramente un maestro moderno ammonisce l'individuo adulto rispetto la sua inconscia e continua ricerca di giochi e trastulli; dice: "Immediatamente dopo la nascita il primo giocattolo è il poppatoio, più tardi vengono le bambole e gli orsacchiotti; quando siamo più grandi ci interessiamo ai giochi meccanici, alle macchine fotografiche ed alle automobili; successivamente, durante l'adolescenza, ci interessiamo al sesso e, più tardi, degli studi, delle ricerche o di competizioni di ogni genere e di sport. Tutte cose che, alla fin fine, non sono altro che trastulli. Fino alla nostra morte, noi cambiamo un giocattolo con un altro." (15)

Al contrario del giocherellare dell'adulto, il gioco del bambino andrebbe interpretato, come ha detto qualcuno, non un'attività, ma un tipo di atteggiamento, una pratica creativa e immaginativa che lo nutre e lo protegge dal timore di possibili regressioni e quindi dalla paura dell'estinzione. Lungi dall'essere un'elaborazione priva di senso, nel gioco simbolico emergono funzioni e competenze riguardo la comunicazione verbale, il pensiero astratto e discorsivo, nonché la capacità di differenziarsi da figure esterne che incombono sulla sua individualità, compresi la madre e il padre. È questo il tempo dell'ascolto di sé in cui per sperimentarsi ci si mette "nei panni" degli altri.

Una delle nostre educatrici ama osservare i bambini al gioco e in modo particolare al tipo di gioco che di volta in volta scelgono. "Ci sono bambini", scrive, "che sembrano non giocare ad alcun gioco. Quelli che iniziano contemporaneamente più giochi senza prestare attenzione a nessuno di essi. Bambini che utilizzano un tipo di oggetto in maniera simbolica per farne usi diversi rispetto al loro significato originale. Ognuna di queste situazioni e delle

infinite altre che in un Nido si possono presentare, vanno colte con attenzione, non solo per comprendere il bambino di per sé, ma anche i suoi bisogni e necessità che non sempre vengono soddisfatte dalle proposte presentate dalle educatrici”.

Una verifica insomma, che la stessa educatrice pone in opera, per esempio, nel tentare di comprendere un bambino che si allontana dal gioco che sta condividendo con i compagni. Prima di richiamarlo, ci racconta, “cerco di osservare e comprendere cosa sta comunicando con il suo allontanamento”; e si domanda: “Si annoia? Preferirebbe fare altro?”

Non va trascurata la possibilità che il bambino abbia bisogno, come diceva Malaguzzi, di riprendere fiato, di restaurare le immagini di sé e del suo ambiente psichico che via via gli si fa incontro. Il bambino allora nel suo giocare solitario ha bisogno di con-centrarsi, portare a sé ciò che è periferico e che lo distrae, rendendolo conosciuto nel miglior modo possibile per misurarsi con quel se stesso che è in costante costruzione e con le sue nuove competenze. Il giocare solitario non tende ad escludere gli altri, ma a proteggersi dalle possibili interferenze degli altri. Il pericolo di intrusione, là dove non vi siano devianze o patologie, mette semplicemente il bambino nella condizione di avere bisogno di un tempo necessario per porsi in relazione con le persone e con le cose.

Anche i materiali di gioco infatti non dovrebbero mai eccedere ed essere fuori dalla portata delle sue possibilità. Tra questi materiali sarà bene evitare oggetti e giochi troppo strutturati, dove le azioni sollecitate lo limitano con risultati e azioni tali la cui prevedibilità ne riduce l’uso.

Molti tipi di giochi, se partecipati, dispongono della facoltà di costruire storie da rielaborare in modo più creativo e costruttivo anche con disegni o, come vedremo, col gioco della sabbia.

GIOCO DELLA SABBIA E CENTROVERSIONE:

Questo gioco con la sabbia prende le mosse dal coinvolgente piacere che si ottiene dal toccare e manipolare l’elemento più universale che è la terra. La terra è madre in tutti i sensi e non a caso il nostro pianeta prende il suo stesso sostantivo per riconoscersi come l’elemento più diffuso e generativo di sostanza, vegetazione e vita.

Il gioco della sabbia, come elemento sostitutivo della terra viene anticipato per i più piccoli dal gioco con la farina di polenta per il fatto che a quell’età i bambini mettono tutto in bocca nel tentativo di entrare in relazione con gli elementi e gli oggetti al fine di conoscerli. La conoscenza infatti è sempre associata a un’energia in evoluzione avvertita come *‘appetitus’* (“fame di conoscenza”) e quindi alla funzione nutritiva e alla bocca, che per simbologia

richiama la capacità che ha la coscienza di analizzare e quindi tritare i contenuti del mondo sconosciuto per assimilarli. Tale simbologia, che influenza inconsciamente le funzioni del corpo in età adulta producendo sintomi di vario genere, come i disturbi addominali o ai denti, nel bambino ancora protetto dalla pura natura, trova la sua realizzazione mediante la creazione del mondo vissuto come alimento incorporato nel sistema psichico, in modo che l'Io, nutrito, cresca e si sviluppi.

Spesso il gioco della sabbia è destinato a chi, per mancanza di un giardino adeguato, non può esplorare e manipolare la terra. Questo vale comunque anche per chi, nei lunghi mesi freddi e piovosi è costretto a restare all'interno del Nido senza il contatto diretto con gli elementi naturali che sollecitano la sfera emozionale del bambino e non solo.

Diversi anni fa io e mia moglie lavorammo intensamente la terra per due giorni con l'intenzione di creare un orto all'esterno del nostro primo Nido. Alla fine ebbi la chiara sensazione che al di là della spossatezza fisica era successo qualcosa di meraviglioso; mi sentivo euforico e ricco di sensazioni come se avessi fatto un lungo fantastico viaggio in una "terra" sconosciuta che aveva nutrito la mia anima.

Anche quando decidemmo di aprire il nostro grande Nido nel parco, in me si aprivano ricordi infantili di tutte quelle meravigliose opportunità di un bambino che amava, esplorandola, la misteriosa campagna nei mesi d'Estate. L'idea di riproporre ad altri piccolini quel certo tipo di esperienza fondamentale mi aveva dato la forza di confrontarmi con la burrascosa mente degli adulti nei loro diversi ruoli sociali, burocratici e amministrativi.

La storia del gioco della sabbia ha origini terapeutiche derivanti dalla grande lezione psicologica di Carl Gustav Jung che scorse nell'espressività simbolica del materiale sabbioso la cura di alcuni suoi pazienti creativi.

Nel processo di raffigurazione plastica l'analista vuole scorgere il significato simbolico del panorama psichico del paziente per riconoscerne i significati più profondi. Il carattere 'modellizzante' della sabbia conduce alla costruzione di possibili configurazioni psichiche prodotte dall'immaginazione spontanea riferita ai processi inconsci che hanno anche a che fare con l'elaborazione dell'Io e le trasformazioni attinenti che nel corso del tempo ne determinano gli sviluppi o meno.

Fu la dottoressa Lowenfeld di Londra ad inaugurare questo gioco col nome di "gioco del mondo" in riferimento ad alcune figurine plastiche, pupazzetti e cassette che articolavano uno scenario di vita che il bambino rendeva vissuta sulla sabbia. Presto la misura del gioco venne limitata a quella di una cassetta di legno per poter corrispondere al campo visivo del paziente. Il gioco con la sua modalità in forma terapeutica fu poi sviluppato dalla dottoressa Dora Kalff che ne perfezionò alcuni punti. Interessante il caso del bambino James che rappresentò nella cassetta uno scenario composto da un prato in cui faceva

pascolare delle mucche vicine ad alberi verdi e carichi di linfa e presso ai quali si alzava un alberello spoglio. La mucca da sempre rappresenta un simbolo materno di fertilità e il territorio in cui pascolavano in questa raffigurazione conferma senz'altro che si trattava del territorio materno. Ma allora cosa significava l'alberello spoglio che si trovava in questo stesso territorio? Tutto portò l'analista a supporre che ci fosse stato un qualche disturbo nel rapporto madre-figlio. Si vedrà più tardi che la madre del bambino comincerà a ricordare alcuni avvenimenti ormai dimenticati che giustificarono questa interpretazione e che aiutarono positivamente il decorso terapeutico.

Negli anni Ottanta fu Paola Tonelli ad introdurre in maniera più accessibile e pertanto più ridotta il gioco della sabbia nel contesto pedagogico, eliminandone gli aspetti terapeutici relativi all'interpretazione psicologica che giustamente considerò fuorvianti in ambito educativo.

Il contenitore della sabbia, una scatola di legno di 58X45X9, venne ben presto conosciuto col nome di "scatola azzurra" per via del colore intenzionalmente dipinto al suo interno per evocare il cielo e il mare; aiutata da scatolette contenenti animali, cassette, pupazzetti, rametti, sassi, conchiglie ecc., per completare il gioco, dette vita ad un laboratorio della sabbia che è entrato a far parte delle attività privilegiate del Nido, sostituendo a volte la scatola di legno con una lettiera per gatti.

Lo spazio limitato della scatola è protettivo, in cui è possibile esplorare il proprio mondo emotivo che molto spesso è traducibile come "madre" nel senso però più ampio della parola di *materia* e *vita*. Questa materia e vita contenuta in uno spazio protetto ricrea il contatto di fiducia originario come esperienza dell'attualità. Il bambino è completamente libero nella sua creazione e nella scelta della sua composizione attraverso l'utilizzo dei piccoli oggetti di supporto che gli consentiranno inoltre operazioni di classificazione, sequenze logiche ed elaborazioni di categorie.

In ogni fase esplorativa è come se il bambino cercasse qualcosa di nascosto che in realtà vorrebbe trovare in sé stesso. La composizione infatti è in continuo mutamento come è lui stesso; ecco perchè gli verrà fornito un congruo numero di elementi (omini, guerrieri, animali selvatici e domestici, alberi, cespugli, fiori secchi, automobili, treni, barche ecc.) e materiali che possano formare colline, rocce, gallerie, fiumi ecc., in modo da dargli la possibilità di far agire in sé stesso quelle figure e situazioni che secondo la sua esperienza e la sua fantasia realizzino per lui le fasi della sua evoluzione; queste possono venire sintetizzate come: "fase animale", "fase della lotta dell'eroe" e "fase dell'adattamento" alla collettività. Queste tre fasi che in linea di massima mettono d'accordo tutti gli psicologi che si occupano di evoluzione, definiscono il passaggio dalla fase puramente istintiva e inconscia a quella dello sforzo in cui l'Io deve emergere e resistere fino all'adattamento e la partecipazione alla vita sociale. Naturalmente il bambino del Nido, che è

soprattutto limitato all'elaborazione delle sole prime due fasi, lo farà in modo del tutto personale.

Gli oggetti miniaturizzati e i materiali naturali che aiutano il bambino ad elaborare le sue fantasie, saranno riposti ogni volta dopo il gioco, in contenitori o scatole di diverso colore per meglio identificarne il differente contenuto suddiviso in categorie (cassette - pupazzi - animali... ecc.).

"Il bambino che gioca con la sabbia dentro la scatola azzurra generalmente inizia con il manipolarla costruendo territori (spiagge, laghi, montagne, fiumi, ecc.) e trasformandoli in continuazione. A poco a poco questi territori vengono popolati con alberi, animali, case e personaggi. La concentrazione è evidentemente fortissima: il bambino sogna ad occhi aperti e comincia a raccontarsi delle storie." (16)

L'esperienza sensoriale espande la mente percettiva del bambino che si mescola con la dimensione onirica del sogno aiutandolo a conoscere meglio il proprio mondo e la propria identità. A differenza di quanto accade all'adulto la cui identità e la conoscenza reale del mondo dipendono proprio dalla capacità di distinguersi dai contenuti indistinti dell'inconscio, per il bambino piccolo si tratta di un tipo di conoscenza indiretta dovuta ancora al mantenimento di un contatto diretto con tutto ciò che gli evoca la vicina origine della vita che si connette alla sfera della nuova coscienza.

L'intenzione della Kalff era già quella di cogliere internamente alla raffigurazione la simbologia di un ordine interno relativo all'evoluzione o meno della personalità del bambino, a partire dall'immagine 'centralista' della figura materna. Col tempo però, questa centralità "materna" può venire decentrata in favore di un positivo impulso a manifestare qualcosa di intimamente personale, il rapporto col quale prende forma nelle immagini plasmate nella sabbia in tutte le fasi decisive dello sviluppo.

"Spesso i bambini rappresentano nella cassetta di sabbia una scena in un cerchio, o delimitano un territorio quadrato, oppure formano una figura che ricorda un'ovale o una spirale." (Schlegel)

Il rapporto con il centro, così come viene raffigurato dalle figure plasmate con la sabbia, ha una stretta analogia con certi culti, soprattutto orientali, il cui simbolismo fondamentale evoca un "ordine interno" che è preesistente alla coscienza. Si tratta del rapporto con il centro della psiche umana idealizzato nell'immagine del Mandala, una forma chiusa, compiuta, circolare, che risulta essere un prodotto spontaneo della mente e che rimanda all'idea di 'perfezione'; questo tipo di immagini sorgono anche e soprattutto attraverso i sogni. Il bambino li riproduce spontaneamente durante il suo lavoro espressivo e creativo essendone ancora completamente e intimamente connesso e influenzato. Lo vediamo con la danza, la pittura o il gioco della sabbia, come se qualcosa in sé lo guidasse e lo volesse mantenere al 'centro', ma lo vediamo anche in operazioni più semplici come la manipolazione e il modellare il

pongo. Una nostra giovane educatrice infatti nota che molto spesso, pur avendo a disposizione le solite 'formine' per creare forme con il pongo (cuoricino, farfalla, tartaruga...), i bambini le chiedono di essere aiutati a modellare il materiale plastico per formare dei cerchi.

Jung scrive: "In un certo stadio del trattamento psichico, i pazienti talvolta disegnano spontaneamente questi mandala, o perchè li sognano, o perchè sentono improvvisamente il bisogno di compensare il loro disordine psichico con la rappresentazione di un'unità ordinata". (17)

La parola "Mandala" è di origine sanscrita e vuole intendere "cerchio" pensato proprio come "centro"; in modo particolare se n'è fatto uso nel buddhismo tibetano, ma anche nei monasteri dervisci e nelle fiabe come nei miti e nell'alchimia per rappresentare appunto, l'idea di perfezione che è andata perduta con la nascita e lo sviluppo di una coscienza distinta, salvo poi essere raggiunta da adulti ricostruendola in sé stessi. I Mandala dei monaci tibetani riflettono l'idea di "impermanenza" di tutte le cose viventi e pertanto una volta realizzati con le sabbie colorate vengono lasciate in esposizione per un certo tempo come supporto alla meditazione ma poi distrutte o lasciate spazzare via dal vento.

Anche presso gli indiani Navajos la sabbia veniva usata per raffigurazioni a struttura mandalica per guarire i malati che venivano posti al centro del disegno, cioè nell'ordine severo di una composizione circolare in cui far confluire, ripristinandola secondo un rito, l'armonia tra l'uomo e il cosmo, facendo in modo che il disordine e la confusione di una malattia o di uno stato psichico perdesse la sua influenza nel venire dispersa.

Nei giardini sabbiosi dei monasteri zen, la sabbia viene accuratamente rastrellata per produrre disegni geometrici concentrici di pura essenzialità che favoriscono la concentrazione mentale, la meditazione e la pace dell'anima. Si tratta di uno stesso principio che governa l'aspetto intrinseco della disciplina meditativa; questa inizialmente richiede un lungo training per acquisire la postura ordinaria, senza la quale sarebbe troppo difficile ottenere un rilassamento completo a causa del nostro abituale stato mentale e fisico disorganizzato e casuale, ma una volta acquisita la postura ci possiamo rendere conto che si è assunta una forma chiusa, come un circuito in cui l'attenzione psicologica viene convogliata verso uno "schema fondamentale" che assume i propri contenuti nella costruzione e nel compimento di una struttura, come una 'totalità' della personalità che è assimilabile all'idea di un Mandala, il cui contenuto stabilizzante trova la sua finalità nella sua autosufficienza, essendo autarchica e indipendente, cioè autonoma.

Dice Neumann: "Lo sviluppo dell'Io, della coscienza, della personalità e infine dell'individualità è basato precisamente sull'elemento dell'autarchia", così come è contenuta nel simbolo del Mandala inteso come unità e completezza. Tale autonomia è la forza stessa della vita che per superiorità si contrappone al

disorientamento dell'Io e che ritroviamo nello sviluppo di un'individuazione preannunciata, nei suoi lineamenti evolutivi e decisivi già nella prima infanzia così come lo possiamo vedere col gioco della sabbia in cui viene evidenziato come la formazione dell'Io e della coscienza sono ampiamente governate dall'autoconfigurazione. A tale proposito Neumann precisa: "Certo, nella prima metà della vita l'Io e la coscienza si dedicano prevalentemente a finalità adattive, mentre la tendenza all'autoconfigurazione sembra passare in secondo piano; tuttavia le prime tracce di questa tendenza all'autorealizzazione, che si manifesterà pienamente solo quando sarà raggiunta una maggiore 'maturità', emergono già nell'infanzia; in questo periodo si combattono le prime battaglie decisive per la tendenza all'autorealizzazione." (18)

Le tendenze narcisistiche proprie del bambino, che risultano già come riferimento autarchico, costituiscono molto spesso un presupposto essenziale per il successivo autosviluppo.

4. *La narrazione (La fiaba)*

Un'altra forma di attività immaginativa è costituita dalla fiaba che, se apparentemente può risultare un prodotto immaginativo di genere passivo, suscita nell'ascoltatore un'attiva capacità di discernere ed elaborare soluzioni che a ben ragione può essere considerata anche terapeutica, nel senso che quasi sempre la sua struttura narrativa suggerisce una via da seguire per lo sviluppo dell'autonomia del bambino.

Una delle nostre educatrici ci fece notare la maniera con cui i bambini più grandi, quelli della Scuola d'Infanzia che hanno già acquisito il linguaggio, si identificano con certi personaggi secondo il loro stato d'animo o l'emozione del momento. "Ad esempio", scrive, "quando leggiamo la storia di Hansel e Gretel, al momento che arriviamo alla casetta di cioccolata (o come in altre versioni di marzapane e canditi), tutti i bambini dicono di avere un po' di paura e che Hansel e Gretel non si devono fermare a mangiare, ma che devono tornare a casa".

Nelle fiabe il bambino infatti trova personalizzate le sue tendenze e i suoi istinti confezionati in modo che non risulti troppo difficile seguirli; gli attori della scena, siano uomini o animali, sono queste tendenze e istinti che il bambino accetta con intendimenti non moraleggianti né troppo giudicanti. Uccidere un animale feroce non significa la "morte" come può intenderla un adulto che deve rispondere al comune senso morale, ma significherà il superamento di una tendenza regressiva che potrebbe minacciare il sereno sviluppo psicologico del bambino stesso. La sequenza delle immagini, la storia

tutta, tratta della via che l'istinto deve trovare per realizzare sé stesso nella vita concreta

Come ci fa notare Bruno Bettelheim, "nelle fiabe il male è presente come la virtù. Praticamente in ogni fiaba il bene e il male s'incarnano in certi personaggi e nelle loro azioni, così come il bene e il male sono onnipresenti nella vita e le inclinazioni verso l'uno o l'altro sono presenti in ogni uomo. E' questo dualismo che pone il problema morale, e richiede la lotta perchè esso possa essere risolto." (19)

Tutti i personaggi inviano messaggi: l'umiltà premiata di una Cenerentola, l'astuzia di Pollicino, sono momenti fondamentali di riflessione indiretta in cui il bambino aguzza l'ingegno arricchendo i propri schemi di imitazione e di significato. Le immagini inducono la coscienza ad elaborarle integrando anche quegli aspetti negativi senza i quali non si dà compiutezza.

È soprattutto dopo i tre anni, quando la giovane coscienza del bambino, sentendosi sufficientemente forte e affascinata dal mondo esterno, che può contrapporsi al 'nulla' originario ponendo l'attività immaginativa al confine tra fantasia e realtà.

Secondo Bettelheim, una fiaba andrebbe raccontata senza essere letta per poter meglio essere condivisa grazie al coinvolgimento dell'adulto che dovrebbe imparare a drammatizzarla.

"Ascoltare una fiaba o recepire le immagini che essa presenta può essere paragonato a uno spargimento di semi, che solo in parte germoglieranno nella mente del bambino. Alcuni di essi hanno immediatamente effetto nella sua mente; altri stimolano processi nel suo inconscio. Altri ancora hanno bisogno di riposare a lungo fino a che la mente del bambino non abbia raggiunto uno stadio idoneo alla loro germinazione, e molti non metteranno mai radici. Ma quei semi che sono caduti sul terreno adatto produrranno fiori meravigliosi e alberi gagliardi - cioè daranno validità a importanti sentimenti, incoraggiando intuizioni, nutriranno speranze, ridurranno ansia." (20)

Il bambino cioè pone in relazione creativa i suoi presupposti emotivi con i presupposti psichici della natura umana. Quando una fiaba è appropriata allo stadio evolutivo in cui si trova quel certo bambino o quel gruppo di bambini, riesce a comunicare più efficacemente i propri stati d'animo attraverso il movimento delle figure che la abitano. Anche la voce del narratore può determinare la comprensione e il susseguirsi della vicenda per infondere fiducia nel fatale destino che in definitiva altro non vuole che premiare il giusto e l'onesto in modo di dare al bambino la forza per crescere bene.

E' buona cosa liberare la fantasia emotiva del bambino incoraggiandolo a sviluppare configurazioni, di ovvia natura psicologica, col disegno e la pittura, specie dopo aver ascoltato una favola nuova; questo gli permette di elaborare i significati, anche quelli più inquietanti.

Una prassi che si è andata sviluppando nel gruppo dei bambini della sezione 3/5 anni, è quella in cui il bambino è ormai indirizzato ad associare un disegno, anche il più libero da condizioni esterne, ad una storia che verrà scritta con l'ausilio dell'educatrice. Così la cosa è pressoché completa. Come una sorta di "immaginazione attiva" di junghiana memoria, questi bambini non lasciano niente al caso.

E a proposito di stadi evolutivi, per i bambini della sezione Grandi che non possono ancora beneficiare di storie elaborate a sfondo morale o storie basate su apprendimenti di sequenze temporali complesse ecc., si possono prevedere storielle didattiche di breve durata in cui sia possibile favorire il linguaggio, l'espressione e il pensiero astratto. Vogliamo fare un esempio:

STORIA DI CIPPO L'UCCELLINO

Quando il sole è nel cielo e la luce illumina la campagna, Cippo si sveglia e comincia la giornata cinguettando; quando ha fatto colazione con le briciole di pane che trova sul terrazzo del signor Gianni, vola in alto sugli alberi e cerca i suoi amici. Dopo aver giocato con loro gli viene fame e cerca le mele rosse e le pere verdi che sono appese sugli alberi, e quando ha mangiato a sufficienza continua a volare e giocare fino a quando è sera e spunta la luna in cielo. Ora è buio, non si può più giocare, si ritira nella sua casetta sull'albero e... buona notte!

L'educatrice avrà raccontato la storiella lentamente ad alta voce; sarà bene che avesse preparato delle schede che illustrano le fasi principali della giornata dell'uccellino da mostrare ai bambini durante la narrazione. Le finalità di questa operazione, oltre al piacere dell'intrattenimento e della condivisione, possono riferirsi alla verifica di alcune competenze con domande del tipo:

- Cosa c'è nel cielo, la mattina, quando Cippo si sveglia?
- Cosa mangia Cippo?
- Chi cerca per giocare?
- Fino a quando gioca?
- Cosa fa quando è buio?

L'educatrice potrà anche invitare i bambini ad esprimere le preferenze rispetto alle immagini e quindi ai vari momenti della giornata. In un secondo momento si potrà sollecitare i bambini ad imitare l'educatrice stessa raccontando la storiella utilizzando le schede illustrate coinvolgendo emotivamente il gruppo di bambini che potrà interagire con una ricchezza di immagini ed espressioni personali che andranno ad articolare ulteriormente la storiella e il vissuto sociale sollecitando il potenziamento delle capacità di espressione linguistica e la capacità di ricostruire, anche in maniera insufficiente, la successione degli avvenimenti.

5. Attività grafico-pittorica

Anche intorno a questo argomento è già stato detto molto: che anche i primi scarabocchi non esauriscono il loro messaggio pensandoli semplicemente come 'scatti' dell'articolazione dell'attività motoria e che il disegno e la pittura rivelano le fasi di sviluppo del bambino come una documentazione di queste. Nello scarabocchio infatti, si può già intravedere un percorso segreto la cui esecuzione è guidata da un principio motore inconscio, un "pensare" per immagini frutto di un'elaborazione che spesso rimanda, come abbiamo visto, alla struttura circolare del Mandala riflessa in quella dell'intero sistema psicosomatico.

Come ho già scritto altrove (21), ciò che mi sta particolarmente a cuore è proprio la ricostruzione simbolica dei contenuti inconsci che, come per il gioco della sabbia e la favola, emergono attraverso la funzione di "amplificazione" che procede dalla riproduzione di immagini, e che si riversano in quello specifico contenitore emotivo che è l'attività grafico-pittorica, la cui produzione di segni e simboli rappresentano il pensiero primitivo del bambino piccolo che non deve essere sottovalutato preferendo raffigurazioni formali predefinite. La vera espressione creativa andrebbe vista in quei processi i cui prodotti non essendo mai finiti possono essere considerati a ben ragione infiniti.

Chiedere ad un bambino "cos'è" o "cosa rappresenta", è come chiedere a un millepiedi quale piede mette avanti per primo nel camminare. Allo stesso modo, richiedere ai bambini la raffigurazione formale significherebbe spingerli precocemente in un 'avanti' che ancora non esiste credendo di riuscirvi con degli "insegnamenti". Il grafismo del bambino ha un valore che trascende il segno in sé, perchè emerge soprattutto dalla dimensione affettiva ed emotiva.

Anche all'educatrice che prepara disegni da far colorare ai bambini all'interno degli spazi delimitati dal pennarello, andrebbe ricordato che un tale approccio, specie se ripetuto spesso, "costringe" il bambino a mantenersi entro una contrassegnata "linea di condotta" che lo riporta solo nel conosciuto, all'interno di una linea o una forma data. "C'è da chiedersi", dice una coordinatrice, "se è corretto che proprio nel luogo dell'educare non sia un controsenso dare ai bambini delle forme da colorare che sono riconducibili ad una realtà preconstituita e che non restituisce niente di nuovo da elaborare al bambino ma lo mantiene "confinato" in spazi finiti all'interno dei quali si muove libero solo in apparenza".

Il de-condizionamento riguardo il rischio di restare imprigionato entro linee guida date a priori, ha spinto molti artisti, in tutte le epoche, a ricercare l'originaria vera fonte della creatività.

Molte metafore espressive ricercate e investigate nel corso del XX secolo grazie a famosi artisti sono parte di un comune patrimonio psichico dell'umanità. Pittori come Mirò, Masson, Kandinskij e Klee evidenziano le stesse potenzialità creative ed espressive che vediamo nei tracciati spontanei dei bambini

attraverso contenuti che sono all'origine della vita psichica a cui sono ancora tanto intimamente uniti. Si tratta di un linguaggio mitico che per l'adulto medio è andato ormai perduto forse per sempre, ma che certi artisti hanno rincorso per tutta una vita.

Anziché adeguarsi a un canone già decodificato e acquisito nelle forme della cultura ufficiale, l'artista espressionista e informale del Novecento ricerca la stessa immediatezza e unitarietà del bambino che non ha ancora fatto l'esperienza dell'alienazione causata dalla frattura del soggetto con l'oggetto. Ne risultano 'tracce' o 'motivi' che continuamente, come memorie archetipe si ripresentano come strutture istintuali di un processo di vita.

Mentre la mente pensante dà forma all'esperienza mediante la narrazione e la descrizione, la mente non progettuale del bambino si abbandona a rappresentazioni apparentemente prive di senso che mancanti di quell'intenzionalità prodotta dal pensiero cognitivo e dallo sviluppo motorio, sono evidentemente prive di scopi personali. All'origine il bambino prova piacere in esecuzioni la cui esplorazione formale genera disegni geometrici con cui inizia a costruire, come dice Paola Tonelli, "vere e proprie 'strutture astratte' assolutamente straordinarie e personali. C'è il bambino che dà più importanza al segno, quello che cura maggiormente il colore: ognuno trova il suo modo di entrare nel mondo delle forme." (22)

La rappresentazione impersonale di processi primari immediati, cioè non-mediati, deriva in effetti dall'automatismo dell'atto stesso del dipingere e del disegnare che è l'attributo di valore in cui sono contenute metafore di primitiva bellezza, l'essenza delle quali ha trasformato nel Novecento la dimensione artistica da spaziale a psicologica. Il parallelismo con le opere spontanee dei bambini non verte però sull'uguaglianza del segno e del colore, anche quando questi sono palesemente rintracciabili, quanto nei moduli espressivi inseriti nel segno, nel ritmo e nella struttura generale dell'opera artistica.

Alla base di questa mitologia espressiva preesistente c'è l'atto inesplorato immediatamente percepibile attraverso segno e colore che eliminando ogni mediazione rende l'opera inedita e originale. Dice Jung: "Finché l'inconscio si trova in stato quiescente, apparentemente è come se questa regione segreta non possedesse alcun contenuto. Per questo noi siamo ogni volta di nuovo sorpresi quando qualcosa di precedentemente sconosciuto emerge improvvisamente e apparentemente dal nulla..." (23) E il maestro Suzuki, riferendosi allo stato mentale che si dovrebbe produrre durante la meditazione fa l'esempio di uno schermo cinematografico che in sé è vuoto e si riempie solo di quelle immagini che rappresentano aspetti di vita inevitabilmente condizionata. Una metafora questa, riferita alla mente incondizionata allo stato naturale, in cui c'è solo potenzialità ma non è ancora comparso nulla e in cui può emergere ogni cosa che è ancora sconosciuta. Questo è lo stato mentale del bambino che dipinge o disegna, ed è questo lo stato ricercato da molti artisti; quando la vera creatività

è all'opera, ogni cosa disegnata o dipinta non è copia di nulla, ma esiste di diritto, è qualcosa di nuovo e non un'imitazione di qualcos'altro.

L'elaborazione creativa non è determinata dall'età del bambino quanto dalla qualità della sua esperienza; la potenzialità creativa dipende soprattutto dalla libertà da influenze esterne e dall'incoraggiamento alla sperimentazione dovuto all'attitudine dell'insegnante a saper stimolare la riflessione sulle abilità relative agli stessi processi creativi ed espressivi che il bambino mette in opera. L'insegnante accoglie e sostiene, senza nulla anticipare, il processo creativo nel suo raccontarsi, ma senza nessun diretto insegnamento, in modo tale che al bambino sia consentito di riuscire ad apprendere ciò che da solo non potrebbe. Anche noi allora potremmo concludere, come qualcuno ci suggerisce, con le parole di Einstein: "Il solo compito dell'insegnante è insegnare la creatività".

VI) L' OSSERVAZIONE

Per permettere la verifica del suo farsi, il Progetto educativo deve prevedere l'osservazione del bambino in relazione alle circostanze e, più in dettaglio all'ambiente, ai coetanei, ai vari materiali e occasioni di gioco e all'apprendimento durante le attività strutturate o libere.

Il metodo osservativo pone al centro dell'attenzione il bambino nella sua globalità e soprattutto "cosa fa", senza necessariamente interpretarne i "perchè", il tutto inscritto in un contesto preparato per lui, con tempi e modi che permettano di essere valutati per consentire eventuali miglioramenti organizzativi, strutturali e pedagogici. Ciò che viene osservato deve essere trascritto senza aggiungere riflessioni personali o interpretazioni di ciò che viene visto, del tipo: "Carletto ha buttato per terra il giocattolo perchè è triste per il fatto che la mamma si è allontanata..." Potremmo scoprire infatti più tardi, che Carletto aveva semplicemente sonno o male alla pancia. Osservare significa proprio riuscire a vedere come si manifestano i fenomeni; per esempio "cosa motiva di più il bambino?" - "Quali strategia impiega per superare certi ostacoli e certi problemi?" - Sarebbe anche bene stabilire i motivi per cui osserviamo: vogliamo osservare il contesto in cui Carletto si sente più giocoso o partecipativo? o quando è arrabbiato? Oppure osserviamo semplicemente la situazione generale e trovare nuovi spunti per prossime osservazioni. Potremmo anche voler osservare determinati aspetti della giornata, come l'ingresso, o l'uscita delle 16,30; ma anche un solo bambino o un gruppetto, per

trarne elementi abitualmente poco evidenti o per rilevare aspetti o contenuti di cui si vuole sviluppare certi valori o certe problematiche; per esempio, Carletto strappa i giochi dalle mani, a tutti i bambini o solo a Lavinia? - Riuscendo a vedere come si manifestano i fenomeni possiamo in un secondo momento intervenire con strategie non invasive. Bisogna però tenere presente che molte sfumature possono passare inosservate, se non siamo allenati ad osservare. Se osservare significa saper vedere come si manifestano i fenomeni, significherà anche saper vedere come si manifestano in noi stessi i pensieri e i giudizi, poiché come la teoria di Heisenberg ha dimostrato, ciò che viene osservato non è l'oggetto in sé, ma l'oggetto esposto ai nostri metodi di indagine in cui l'osservatore non può esimersi dal prendere parte alla vita dell'osservato nel tentativo di conoscerlo. Pertanto la prima cosa da fare è osservare e scrivere, scrivere tanto, imparare a scrivere e provarne piacere, specialmente per le giovani educatrici, poi trovare un metodo per osservare anche se stessi senza pregiudizi e senza reagire, ma questa è una delle cose più ardue.

Valori morali come "questo è bene" o "questo è male" per esempio, sono talmente limitati e relativi che ci fanno perdere il valore assoluto che è in noi e che riconosciamo solo quando impariamo a trattare i nostri stessi pensieri e le nostre emozioni come un educatore tratta i bambini. Questo atteggiamento osservante e non giudicante è proprio di chi ha interiorizzato la lezione che gli permette di creare un circuito in cui la conoscenza dell'oggetto si fa conoscenza del soggetto, nel senso che l'osservazione obiettiva di un bambino o l'interazione tra più bambini viene oggettivata in virtù di una maggiore conoscenza dei propri pensieri, delle proprie emozioni e reazioni, che significa maggior conoscenza di sé stesso. Un'equazione questa, che nella psicologia di Jung significherebbe riconoscere quelle parti della nostra individualità di cui siamo ancora inconsci. Jung parla di pregiudizi e interpretazioni errate in funzione dei propri umori e delle proprie proiezioni. Indipendentemente che si osservi sé stesso o qualcun altro c'è sempre il rischio di non vedere giusto a causa di un disturbo di osservazione, per il fatto che la psiche dell'osservatore indirettamente osserva sempre sé stessa.

Se non siamo coscienti di noi stessi e di ciò che ci accade interiormente, non saremo capaci di osservare chiaramente i bambini, e la nostra pratica osservativa sarà una pratica morta.

Utilizzando il Nido come fosse la nostra mente, potremo sviluppare la consapevolezza dei nostri pensieri e delle nostre emozioni che sono reali e sfuggenti come dei bambini e allo stesso modo dei nostri pensieri potremo aiutare i bambini a far venire alla luce le loro potenzialità. In questo modo la nostra pratica include ogni cosa senza che la nostra mente rimanga coinvolta nel processo osservativo.

VII) DOCUMENTARE

Ciò che deve essere documentato è il Progetto educativo nei suoi aspetti fondamentali, nei suoi percorsi e processi portati avanti dai bambini o con i bambini, il tutto attraverso un'intenzionalità che trova il proprio significato nella realizzazione dei passaggi delicati di cui il bambino è il soggetto e l'oggetto.

La documentazione ci aiuta a uscire fuori dal nostro coinvolgimento e dai nostri automatismi o dal nostro orgoglio di organizzatori di offerte educative e convogliare al meglio tutte le altre dimensioni del progetto.

Per dare riscontro visibile all'azione educativa attraverso la fruibilità documentaristica, si dovrà tenere presente il modo in cui potrà essere percepita e stare pertanto attenti a chi ci rivolgiamo, al 'perchè', al 'cosa' e a 'come' vogliamo comunicarlo. Se è vero che l'azione educativa produce degli effetti, è anche vero che la riflessione intorno all'azione educativa ne produce degli altri, ma senza documentazione non si dà riflessione, poiché la memoria non è sufficiente per fermare gli eventi. E' necessario distanziarci periodicamente dal nostro lavoro per vederlo effettivamente.

Come per il metodo osservativo sopra descritto, dobbiamo creare spazi neutrali di consapevolezza per interrogarci sul modo di proporre e presentare certi aspetti del Progetto educativo in cui l'esperienza viene raccontata; ma come? A chi?

Sviluppando piccole aree di competenze o libere espressioni, anche internamente alle routine, in percorsi che non devono andare persi di vista e prendendo in considerazione le caratteristiche di ogni bambino, è possibile sollecitare una riflessione attiva orientando la nostra attenzione di educatori, non al prodotto dell'azione, bensì al processo messo in azione, in modo da incoraggiare le educatrici stesse a fare un bilancio del proprio lavoro in termini di sollecitazioni, di conferme o dissonanze. L'itinerario progettuale allora acquista il suo pieno significato nel rendere visibile il lavoro svolto attraverso "tracce" di questo come memoria di un percorso intenzionale che può venire riesaminato per continuare a individuare e discutere sulla costruzione dei vari significati delle esperienze, e non certo sull'aderenza formale riferita all'intenzionalità dell'educatore.

Si potrà pertanto documentare per:

- Chiarire gli obiettivi
- Valorizzare le routine e altri momenti "banali"
- Mettere in risalto le individualità dei bambini
- Dare significato a cosa si è fatto
- Riflettere sul percorso metodologico
- Raccogliere dati e confrontarli
- Imparare dagli errori

-Restituire all'esterno la qualità del Progetto educativo

-Produrre cultura dell'infanzia

-Restituire ai bambini la loro immagine e i loro prodotti

L'esplorazione per esempio, invita il bambino a produrre interrogativi riguardo l'indagine sul mondo. Si dovranno prevedere pertanto azioni sempre più complesse che andranno osservate, documentando la partecipazione del bambino ai giochi e alla maturazione delle sue esperienze.

La memoria di ciò che viene portato avanti con i bambini potrà essere trasformata in allestimenti e documentazione attentamente pensata come un evento culturale che comunica alla comunità un'idea sull'infanzia.

La documentazione delle varie fasi di un progetto sono quelle che Gardner definisce a ragione "biografie del lavoro", un metodo di ricerca che coinvolga e interessi tanto gli adulti quanto i bambini e più tardi i ragazzi. Questo tipo di riflessione può così essere consultata come una memoria che dia modo di essere valutata per incoraggiare a fare di volta in volta il passo successivo nelle esperienze e nell'apprendimento, ma anche per essere corretta o confrontata con altro materiale attinente.

La formalizzazione del prodotto documentaristico invece, sarà il 'modo' con cui ci viene comunicato il senso del servizio educativo conformemente ai 'perchè' delle azioni messe in campo per riscoprire sempre da capo la preziosità di un quotidiano a cui viene data una forma. Non facciamo le cose per documentarle; le facciamo e le documentiamo. Per questo esiste un Progetto educativo.

Anche il Diario delle educatrici è un ottimo strumento di riflessione. Si tratta del resoconto periodico di chi si occupa di mettere in rilievo situazioni e casi, eliminando l'inutile e aggiungendo elementi imprevisi, e che col passare del tempo ci permetta di analizzare un certo percorso ed eventualmente cambiarne alcuni aspetti per migliorarli. Si può parlare anche di una progettazione di intenti che va costruendosi progressivamente attraverso la riflessione sugli eventi che si succedono e che lasciano 'tracce' dei loro diversi aspetti. La stesura di questo Diario può cominciare con una panoramica di un dato periodo, evidenziando magari certe assenze e gli eventuali motivi, ma anche la qualità del rientro di altri bambini. Si osserveranno i comportamenti sociali durante i giochi e le routine, e si valuteranno i risultati relativi all'offerta educativa e ludica, intese come esperienze educative, da parte delle educatrici; valutazione che rimanda all'interesse o meno mostrato dai bambini, il tipo di attenzione e il genere di curiosità. Non ultimo, certo, è il momento del pranzo a destare interesse nell'adulto, se non altro perchè è dal gruppo educativo ad essere determinato, dalle transizioni "dentro/fuori" e viceversa, alle strategie messe in atto per un ottimale modalità di gestione degli spazi e dei tempi, che ingenerano i modelli comportamentali nel bambino. Tutto è osservabile e ascrivibile sul piano documentaristico.

Una nostra educatrice intravede nel Diario “la possibilità di avere un momento per verbalizzare riflessioni e osservazioni, riscoprendone nuovi significati e sfaccettature che emergono proprio nel momento della stesura”. E proprio qui sta il segreto di chi è consapevole che tutta una serie di informazioni subliminali possono andare perdute anche agli occhi dell’educatrice più esperta, se questa non è in grado di connetterle al nostro umano modo di riflettere attraverso la verbalizzazione delle esperienze.

I processi che vengono documentati connettono tutta una serie di informazioni tra le educatrici che si occupano di un medesimo gruppo di bambini. Questo tipo di “memoria” scritta del percorso educativo, con tutti i suoi pregi e difetti, non dovrà necessariamente essere troppo dettagliata per non perdere la visione d’insieme, anzi, il tono discorsivo dovrà puntare a “fotografare” momenti della giornata come l’accoglienza, il gioco, l’uso degli spazi, il pranzo ecc., in maniera sintetica, ma con la capacità di cogliere quei dettagli che all’interno del servizio formino una chiave di continuità col singolo bambino, col gruppo e tutti gli altri attori della scena educativa.

Poiché si documenta per capire, sarà possibile prevedere anche autocritiche che andranno ad arricchire il capitale sociale delle riflessioni e delle competenze delle educatrici.

Se rientrando dal giardino ritroviamo la sezione in disordine, certamente qualcuno dovrà assumersi la responsabilità non solo del fatto in sé, ma anche molto probabilmente della reazione negativa dei bambini che potrebbero essere trascinati nel divertirsi a peggiorare la situazione.

Si potrà perciò ragionare a posteriori su come evitare situazioni di disagio per tutti e apportare positive modifiche nel “conoscere il disordine prima del disordine” accordandosi su modalità strategiche di ‘chi fa’ una cosa e chi un’altra e sul ‘come farla’.

Documentando obiettivamente un evento si potrà riscontrare che quando un bambino piange è inutile tirare fuori tutti i giocattoli o chiedergli di sedere a tavola con tutti gli altri bambini. Se riscontriamo che c’è stato un ritardo dalla cucina e noi abbiamo già fatto sedere i bambini per il pranzo, potremo riflettere, dopo averlo scritto, che è sempre meglio accertarci prima che tutto sia pronto, oppure che nel caso di un imprevisto, sapere come tenere occupati i bambini - che molto spesso hanno già sonno. E poi, abbiamo già riflettuto su ‘come’, ‘chi’, ‘quando’ accompagnare in mensa i piccoli gruppi di bambini e non certamente tutti insieme?

Anche e soprattutto durante gli ambientamenti di settembre si dovranno documentare i passaggi per riflettere annualmente e studiare sapientemente come fare in ogni circostanza anche nuova.

SECONDA PARTE

I) I SISTEMI SIMBOLICI: PEDAGOGIA, PSICOLOGIA E YOGA

Come già ho avuto modo di dire, il lavoro con i bambini non è un tipo di procedura astratta o che si avvale di metodologie generiche e teoriche studiate sui libri; nessun libro ci darà un bambino concreto, e ogni descrizione della mente e del comportamento dei bambini resterà un fatto separato dalla realtà. Certamente però, come qui ci apprestiamo a trasmettere, la conoscenza anche teorica dei processi evolutivi potrà essere una mappa orientativa a cui fare riferimento; sapere che il bambino per intero è generato da una struttura mentale comune a tutta l'umanità significa che le sue peculiari caratteristiche umane, condizionate poi dalla famiglia e dalla società, possono avere dei modelli universali ai quali è possibile riferirsi. Ciò a cui però ci atteniamo di volta in volta è 'quel' bambino in particolare a confronto con la pressione delle istanze psichiche da una parte e quelle sociali dall'altra.

Quando si parla di 'potenzialità' non si parla di un mondo di astratte possibilità, ma si parla della base istintuale archetipica anteriore ad ogni coscienza vivente, dalla cui evoluzione e dal confronto con la quale prendono forma tutte le caratteristiche psichiche di ogni singolo individuo.

Nel suo immenso lavoro Jung ci suggerisce, descrivendone la struttura, l'idea del mondo potenziale fin prima della nascita e lo definisce "inconscio collettivo", suggerendo così un infinito potenziale psichico, non conoscibile direttamente, che è comune a tutto il genere umano.

Jung fa l'esempio del singolo individuo che oltre ad essere sé stesso è parte integrante di una società; allo stesso modo ogni psiche personale emerge da una psiche universale che è comune a tutti e che da essa dipende. Il corpo e la mente non sono pertanto singole entità, ma nascono e si sviluppano da un fondamento che è lo stesso per tutti, un substrato universale in cui il bambino

piccolo è ancora contenuto nelle prime settimane di vita e di cui gli adulti fanno esperienza in momenti particolari della loro vita quasi mai consapevolmente, pur essendone influenzati per tutta la vita. Ma questo, forse, esula dal nostro specifico assunto.

Ciò che ci interessa sapere è che internamente alla vita psichica di ognuno c'è un progetto di vita che alcuni chiamano anche 'destino', una sorta di istinto in cui è racchiusa la trama fondamentale del proprio essere. Per questo Jung parla del rischio, durante l'infanzia, di "storpiamenti" dell'istinto, cioè di questa eredità psichica che ogni coscienza individuale vive ogni volta per la prima volta. Pertanto possiamo dire con Jung che fin dalla nascita nella struttura psichica del bambino c'è già tutto presente ma solo potenzialmente in quanto ancora inconscio.

E' tipico della specie umana il lungo processo e sviluppo del proprio 'nucleo di base' attraverso una serie di adattamenti e avvenimenti che andranno a formare una vita individuale. Il funzionamento di questo nucleo è di tipo istintivo; conosce cioè le risposte alle domande che la vita le sottopone, ma spesso l'adattamento e l'educazione erronea lo portano fuori strada.

Il vero tema dell'educazione, che non è limitato all'età pre-scolare o scolare, si dovrebbe sostanziare attraverso queste potenzialità che, come istinti che guidano sapientemente verso la realizzazione di sé, devono poter pervenire alla luce, cioè essere "condotte fuori". L'etimologia dell'educare (ex-ducere) mette ben in evidenza che il "condurre fuori" è la prassi primaria dell'azione pedagogica e psicoterapeutica.

Fin dall'inizio nell'animo umano vivono due istinti primari: quello che vuole crescere e andare avanti e quello che vorrebbe tornare indietro, regredire, perdersi, rinunciare. Molti casi di nevrosi infantile, ci fa notare Jung, si manifestano con più ardore in un secondo momento, quando ci si troverà di fronte ad ostacoli troppo grandi che minacciano una delusione profonda, o davanti alla paura di dover prendere delle decisioni troppo importanti (Jung, 1909). Si tratta di disturbi di adattamento dell'età infantile causata da relazioni emotivamente insufficienti o inappropriate con i genitori, determinando il defluire di quella energia vitale così tanto necessaria, specialmente nell'età evolutiva, a far vivere la vita in noi. Anche un'esagerata tenerezza o eccitazioni enfaticanti provenienti dall'ambiente familiare, specie dalla madre, col tempo possono trasformare un bambino fondamentalmente sano in quello che lo stesso Jung definiva con amarezza un "burattino schiavo", un futuro adulto con una vita sentimentale compromessa.

Ogni forma di separazione comporta un aspetto di perdita che riflette l'istinto alla regressione e l'inevitabile angoscia; lo notiamo anche in bambini che al Nido non sono pronti a lasciare andare la propria mamma. Se durante l'ambientamento la madre scompare il bambino si spaventa, e la curiosità

esplorativa che aveva dimostrato all'inizio scompare con la madre, e non ritorna finché la sicurezza non sia stata ricostituita.

Il risultato del vissuto del bambino si svilupperà e verrà rappresentato più tardi nelle attività di gioco espressivo che hanno un valore essenziale nella formazione dell'Io e nello sviluppo della coscienza. Nel migliore dei casi l'educazione può intervenire per sistemare le cose come una bussola che incoraggia a proseguire malgrado le tempeste della vita.

Secondo Jung, l'essere umano è "come il motivo di un disegno, e tutti i pezzi rientrano nel disegno. Uno alla volta, con il procedere della vita, i pezzi si sistemano al loro posto secondo un disegno predeterminato." (24)

Occorre pertanto tenere presente il sistema simbolico del bambino per evitare qualsiasi spinta verso forme di adattamento e apprendimento troppo arbitrarie, precoci o ideali. La progettazione dell'intervento educativo deve tenere presente l'insieme di un processo evolutivo unitario in tutte le sue fasi senza perdere di vista che il bambino di ieri non è il bambino di oggi.

In alcuni giochi la ripetizione continua di certi moduli espressivi consente ai bambini di sentirsi sicuri, cosicché allo schema psichico che corrisponde a quel determinato gioco viene permesso di "impiantarsi" positivamente nel suo processo di sviluppo della coscienza.

Nel 'gioco simbolico' il bambino gioca a qualcosa che, nonostante non sia presente, egli "sa" che esiste da qualche parte; si rappresenta mentalmente un oggetto o una situazione non presente che si presta ad essere trasformata in qualcos'altro di familiare attraverso la simbolizzazione di uno schema. Quando lo schema sarà acquisito il bambino proseguirà nel suo modello di conoscenza attraverso nuove esplorazioni e nuove configurazioni, aiutato da una brava educatrice che avrà individuato nel possibile "annoiarsi" del bambino un bisogno di passare ad una fase successiva del suo percorso. Sarà ancora cura dell'educatore anche il non anticipare lo sviluppo di tali schemi di significato confondendo le proprie aspettative e il proprio stato mentale con quello del bambino. Venire in aiuto al bambino alle sue prime difficoltà gli impedisce di farcela da solo. Questa norma non riguarda soltanto difficoltà riguardanti la conquista dello spazio e degli oggetti, ma anche il suo spazio emotivo che ha a che fare con la misura delle sue risorse, che dovranno essere percepite e conosciute proprio al limite del loro esaurimento. Con un atteggiamento solamente materno, per esempio, gli si impedirà di accontentarsi di quello che ha, ponendo le premesse di quel tipico egoismo di chi è abituato ad avere, e poi a pretendere, tutta l'attenzione della madre da cui continuerà a dipendere fino a raggiungere quello stadio per cui, per attirare l'attenzione materna, farà ciò che ella si aspetti che faccia anche senza un effettivo bisogno.

Una madre che inconsciamente trasferisce le proprie ambizioni sulla figlia, per fare un esempio, può dimostrarle tanto di quell'affetto che la figlia sentirà di non poterle rifiutare niente per evitare di sentirsi in colpa. Ignara delle

difficoltà della figlia, la madre non si rende conto “che dietro il suo amore si nasconde un inconscio desiderio di predominio, cioè la pretesa che la figlia abbandoni ogni tentativo di trovare la sua individualità e diventi soltanto una sua appendice e un suo possesso”. (25)

Abraham Maslow ha studiato a lungo i motivi che spingono le persone, fin da bambini, a scegliere una cosa, una situazione o un tipo di relazione anziché un'altra. Le motivazioni che muovono le persone, secondo Maslow, hanno due origini: il bambino e l'adulto psicologicamente sani sono spinti da desideri di accrescimento verso mete sempre più “elevate”; mentre il bambino e l'adulto psicologicamente malati sono mossi da bisogni che vadano a colmare lacune di diverso genere, soprattutto affettive. La malattia carenziale cioè, nasce dall'esser privati di alcune soddisfazioni; una motivazione carenziale nasce, come anche quella accrescitiva, da un desiderio, un anelito o una mancanza. Il concetto di “accrescimento”, simile all'idea junghiana di “progressione della libido” è riferito ad un Divenire verso l'auto-realizzazione paragonabile, questa, all'idea junghiana di “individuazione”.

Maslow si chiede come possa avere luogo l'accrescimento in un bambino, in quale direzione crescere. E dice: “L'accrescimento non è, nel caso più puro, una meta posta fuori di noi, né lo è l'auto-realizzazione, né lo è la scoperta di sé (...) L'accrescimento ha luogo quando il successivo passo in avanti è soggettivamente più piacevole, più gioioso, più intrinsecamente soddisfacente della precedente gratificazione...” (26)

Nel semplice godere dell'attività presente il bambino ritrova quel se stesso che potrà percepire come un processo interno naturalmente gioioso, poiché non ha desiderio di raggiungere una meta precisa se non quella immediatamente posta fuori di lui. “Esplorare, manipolare, sperimentare, essere interessati, scegliere, compiacersi, godere possono tutti venir considerati attributi del puro Essere”, non legati alla legge della motivazione carenziale che vede in ogni attività e ogni richiesta una coazione a ripetere messa in atto per riparare a qualcosa di spiacevole. “Da questo punto di vista”, dice Maslow, “una società o una cultura possono essere atte a promuovere o ad inibire l'accrescimento (...) esattamente come un giardiniere può favorire o bloccare la crescita di un cespito di rose, ma non può fare in modo che si trasformi in una quercia”. In generale il bambino dovrebbe sostituire alla paura il coraggio, pertanto mettere a rischio la sua sicurezza può comportare pericolose regressioni che lo costringerebbero a preferire di lasciare andare le forme del suo accrescimento barattandole, senza scelta, con l'accudimento e la sopravvivenza. Dice in proposito Maslow: “La scelta primaria, il bivio, quindi, è tra il sé degli altri e il proprio”. Ecco allora che nel ruolo dell'adulto educatore deve subentrare la capacità di offrire, e non costringere, né anticipare, impedendo al bambino di costruire o partecipare ad esperienze che gli appartengono. Il sorgere di una frustrazione per non aver compiuto ciò che avrebbe potuto compiere, gli

impedirà l'accesso alle vie per l'accrescimento, perdendo l'opportunità di sviluppare la fiducia nelle sue stesse capacità. "Egli non ha accresciuto la sua esperienza totale che deriva dall'andare incontro a qualche cosa di nuovo per la prima volta. In altre parole, non è cresciuto dall'interno, ma in qualche modo è stato sopraffatto dall'esterno".

Certo, quel bambino troverà il modo per crescere lo stesso, nonostante sia stato tagliato fuori dai suoi desideri più spontanei. Anche se all'esterno sembrerà amato, in verità non è stato accettato per quello che realmente è, perchè deviandolo dal suo naturale e spontaneo percorso gli è stato dimostrato che lo si voleva diverso. Attraverso questa "segreta morte psichica", il bambino rischia di rinunciare per sempre a sé stesso, a quell'unica parte vera e vitale di sé con la sua capacità di crescere. Forse anticipando la nozione di "ancora emotiva", Maslow ci esorta ad assumere un atteggiamento di rispetto e comprensione simile al "lasciar fare" taoista, grazie al quale sia possibile mostrare al bambino i moti spontanei del suo accrescimento, la sua voglia di procedere e di imparare, ma anche quella di sostare e recuperare ritirandosi a "leccarsi le ferite" quando la situazione è difficile, perchè questa eventualità di regressione ad una padronanza di livello inferiore, questo piacere "più basso", può consentirgli di riguadagnare il coraggio di crescere.

In questo modo, dice Maslow, la psicologia dell'Essere e la psicologia del Divenire possono conciliarsi, e il bambino, con l'essere semplicemente sé stesso, potrà muoversi, andare avanti e crescere, cioè accrescere.

Il bambino che invece è educato a non dipendere troppo, a stare anche da solo in piena autonomia, non dovrà soddisfare nessuna ambiguità psicologica, sarà più sereno e imparerà a prendere iniziative e avere fiducia nelle proprie forze e capacità. La libertà psicologica che il bambino necessita non può che procedere dall'iniziativa della madre prima che si instaurino rapporti morbosi o comunque falsati. I problemi o i disturbi che rimangono inconsci nella madre infatti, hanno un'influenza negativa sul bambino perchè diventano per lui disturbi che ristagnano nell'aria, cose non dette, pensieri morti e sentimenti non espressi. "La maternità", dice la Harding, "impone una disciplina che tocca qualcosa che è al di sotto della superficie (...) deve mettere ordine nella sua psiche se non vuole esporre a pericoli l'anima del figlio". (27)

Poiché' è necessaria un'assidua disciplina per mantenere attiva la parte critica e relazionale col proprio figlio, la donna potrà trovare nella sua maternità un'occasione unica di auto-sviluppo. Niente meglio di una madre che continua a crescere aiuta il bambino a svilupparsi in un'atmosfera in cui è possibile scoprire le proprie capacità ed intensificarle. Quando ciò fosse possibile si troverebbe anche il modo più semplice per una separazione tra i due, perchè si sarebbe stabilito un legame a partire dall'accresciuto livello di coscienza della madre. Allora l'entrata nell'istituzione Nido sarà la benvenuta e potrà apportare forza ad entrambi e col passare del tempo lascerà svanire le radici

profonde di un'identità inconscia che adesso diventa cosciente trasformandosi in relazione e quindi in autonomia.

Lo sviluppo nel tempo del nucleo centrale della personalità può essere immaginato come un programma della maturazione che però può essere danneggiato durante il percorso. Da questo nucleo provengono tutte le parti che andranno a formare quel 'disegno' di cui parla Jung, cioè un tutt'uno funzionante le cui facoltà si potranno adattare all'ambiente secondo qualità che si evidenziano durante il percorso stesso. Tali facoltà vengono acquisite in relazione alle informazioni che provengono dall'ambiente, e proprio per questo le forme dell'educazione non dovrebbero dare nulla per scontato poiché altrimenti si rischierebbe di far perdere al bambino le tracce di ciò che egli ha in comune con l'uomo di genio e l'artista creativo. "Ogni tipo di educazione" - dice Neumann - "e non solo quella della nostra cultura, cerca di eliminare nel bambino i tratti geniali e paradisiaci dell'uomo primitivo e di costringerlo (...) a lasciarsi modellare dalle esigenze del collettivo (...) In effetti il mondo primordiale inconscio dell'infanzia, il mondo del sogno e della favola, e anche quello dei disegni e dei giochi infantili, svanisce progressivamente di fronte alla realtà del mondo esterno (...) Il comportamento che il collettivo esige dal bambino implica una crescente devitalizzazione del sentimento e delle reazioni spontanee per far posto alla ragionevolezza e alla 'buona condotta'. Questo processo è contraddistinto da una crescita dell'efficienza a spese della profondità della vita." (28)

Si tratta del ben noto passaggio dal gioco all'apprendimento che prende le mosse da forme di pensiero utilitaristico che, in un ambiente urbanizzato come il nostro si fa avanti con pressante necessità senza tenere conto della delicatezza psicologica dei passaggi della vita. L'attenzione indirizzata a uno scopo produce un lavoro vitale profondamente dispendioso per consentire l'adattamento all'ambiente; il bambino piccolo che non è ancora condizionato dal pensiero indirizzato e logico, si esprime attraverso forme di pensiero che sono al di sopra del linguaggio, perchè la sua mente non ha ancora orientamenti precisi ma è soggetta a rappresentazioni spontanee e involontarie di tipo istintivo contenenti sentimenti di ordine naturale che racchiudono il valore delle immagini molto spesso prossime al sogno. Il sogno stesso è un certo tipo di linguaggio, ma è anche un certo tipo di pensare incondizionato non-indirizzato che mette in libertà tendenze individuali e per questo motivo è considerato improduttivo.

Al contrario del fantasticare improduttivo che si dà poco pensiero dell'andamento esterno delle cose, il pensiero indirizzato invece limita la realtà e cerca di influire su di essa con sempre nuove acquisizioni che trovano il loro modello terminale nella scienza e nella tecnica. L'universo del bambino che anima le bambole e i suoi giocattoli fa leva su 'motivi interiori' che esistono autonomamente come processi oggettivi inconsci. Lo vediamo chiaramente

anche nei disegni dei bambini in cui la grafia è un gioco libero di immagini-oggetto che si sviluppa secondo leggi proprie. Si tratta di una continua rielaborazione di idee primordiali espresse con un linguaggio poetico i cui motivi dominanti sono di natura istintuale.

Questi 'motivi' o 'mitologemi' sono anche stati traslati in forme di saggezza letteraria per bambini con l'intento nascosto di educare l'istinto, e ogni educatore dovrebbe conoscerne i presupposti psicologici: sono le favole, queste guide psicologiche per bambini i cui significati profondi hanno contribuito alla loro definizione di "orchestrazione dell'ordine interiore".

Quando l'immaginazione del bambino si armonizza con le sue stesse emozioni, egli si sentirà guidato verso efficaci soluzioni di conflitti o problemi che sono ancora sconosciuti o difficili da capire. È molto importante che il bambino possa condividere le sue emozioni con un adulto che lo capisca, evitando il rischio che si chiuda in sé stesso, perchè se col tempo un'emozione negativa dovesse permanere, potrebbe provocarsi un ostacolo allo sviluppo della sua fiducia nel mondo. I disturbi del comportamento nei bambini andrebbero infatti studiati risalendo a impressioni e sviluppi della prima infanzia come causa di disturbi che potrebbero insorgere in seguito. Nello studio e l'analisi delle cause di nevrosi infantili, Jung sosteneva che le origini di queste andrebbero cercate non nei bambini quanto nei genitori o chi per loro. Ma allora anche l'educatore-educatrice dovrebbero avere consapevolezza di ciò che dal di sotto condiziona il bambino. Se non si è in grado di far luce sulle proprie formazioni mentali però, come si può aiutare qualcun altro? L'educazione, diceva Jung, presuppone l'educazione di sé stessi, e proponeva un'analisi didattica che oggi noi riconosciamo più come un'analisi delle esperienze.

I rapporti che i bambini hanno durante l'infanzia presiedono allo sviluppo sociale-emotivo; quelli che tra loro sono abituati a reagire in maniera aggressiva ci indicano l'incapacità di controllare e pianificare le emozioni nel senso cioè di integrarle con l'aspetto razionale. Nei casi di figli illegittimi o adottivi, per esempio, vi è la possibilità che sviluppino un forte egocentrismo dovuto ad un blocco del senso morale causato dalla paura di sentirsi costantemente esposti al pericolo. Questo "arresto di sviluppo del senso morale" è, secondo Jung, l'effetto del non aver goduto dell'attenzione psicicamente "nutriente" dei veri genitori, una mancanza quasi organica di quell'affetto che provoca una sofferenza all'interno della quale si sviluppa il meccanismo di difesa che chiamiamo egocentrismo e che può provocare facilmente atteggiamenti distruttivi e violenti.

Una ricerca americana ci suggerisce che quando gli adulti riconoscono le emozioni negative dei bambini, questi si sentono aiutati ad affrontarle e col tempo riescono a regolare meglio il proprio comportamento. Per questo motivo abbiamo introdotto nel gruppo dei bambini più grandi il 'Circle Time' (tempo

del cerchio) inaugurato da Thomas Gordon, come forma di educazione socio-affettiva. Si tratta di un gruppo di bambini seduti in cerchio che vengono coinvolti dall'insegnante a dare forma al proprio vissuto e al proprio modo di essere se stessi attraverso argomenti che si ritengono significativi. La forma circolare della disposizione dei bambini ci riporta alla forma del Mandala come un "contesto protetto", in quella "zona senza problemi" in cui sia possibile comprendere e partecipare, esprimere le proprie opinioni ad alta voce, imparare ad ascoltare, conoscersi meglio e comprendere i processi che si instaurano tra i partecipanti. Tale contesto vuole incoraggiare il singolo bambino ad avere fiducia nelle proprie possibilità e a sviluppare quelle abilità di contatto con sé stesso che per definizione ritroviamo in altra forma nello Yoga.

La ricerca sopra indicata ci ha anche suggerito dei semplici interventi didattici di "alfabetizzazione emotiva" per la Scuola d'Infanzia la cui programmazione prevede:

- la conoscenza da parte dei bambini delle fondamentali emozioni
- la visualizzazione grafica di espressioni emotive
- la consapevolezza che tutti soffrono o possono soffrire di certe emozioni
- la drammatizzazione espressiva del volto di chi prova queste emozioni
- la capacità di riconoscere l'insorgere delle emozioni
- la capacità di trovare soluzioni

Attraverso il gioco l'insegnante può chiedere cosa il bambino in questione farebbe "se gli togliessero un gioco dalle mani", o "cosa farebbe se...", in modo da portare le possibili reazioni ad un livello più cosciente. Non dobbiamo dimenticare infatti che già in età prescolare nei bambini prende forma la consapevolezza emotiva

Oppure l'insegnante può raccontare la storia della tartaruga che aveva imparato a calmarsi rifugiandosi momentaneamente nel suo guscio perché non voleva ferire gli altri. Invece del guscio i bambini stessi, in riunione con l'insegnante, possono stabilire l'istituzione di una "sedia della pace" in cui andrà a sedersi il bambino che sta vivendo l'emozione confusa.

Un altro importante sistema simbolico attinente alle nostre tematiche inerenti al riconoscimento del proprio mondo emotivo è lo Yoga che, a differenza dello specifico aspetto che ritroviamo nella meditazione indirizzata generalmente ai soli adulti, promuove nel bambino quella sensibilità psicosomatica i cui presupposti furono anticipati dagli Orientamenti del 1991 senza però cadere in quelle idealizzazioni che ritroviamo in quel testo ministeriale. È infatti poco credibile che, come vuole il punto indicato "Il sé e l'altro", i bambini di quattro o cinque anni possano prendere in considerazione le norme di comportamento sociali come "valori della propria cultura" o il "rispetto attivo delle diversità" in quanto "capacità non soltanto di stare genericamente con gli altri" così come invece il testo prevede.

Per quanto lodevole sia l'intento, credo invece alla possibilità che i bambini possano "comprendere" e "condividere" qualcosa 'di' e 'con' qualcun altro, solo in virtù di una sensibilizzazione del proprio essere in sé, inteso dapprima solo come 'corpo', come fonte di comunicazione fondamentale che si esprime anche al di là delle parole. L'area tattile della corteccia cerebrale si estende in proporzione dello sviluppo motorio e al suo uso. La conoscenza della corporeità è uno strumento di elaborazione cognitiva in grado di aiutare lo sviluppo dell'interazione emotiva. La corporeità ha il suo linguaggio intelligente che aiuta ad acquisire consapevolezza di sé e delle proprie emozioni.

Si tratta, nel nostro caso, di semplici esercizi-gioco per bambini oltre i tre anni basati sull'ottimizzazione dell'attenzione come presa di coscienza di sé, cioè del proprio corpo. In perfetto accordo con l'altro punto degli Orientamenti "Il corpo e il movimento", lo Yoga ne perfeziona aspetti quali la "rappresentazione mentale del proprio corpo" e lo "sviluppo delle capacità senso-percettive" come cardini del programma, attraverso tratti del suo repertorio millenario il cui metodo è stato riconosciuto e incoraggiato anche in sede ministeriale dal Protocollo d'Intesa descritto in un prossimo capitolo.

L'educazione alla consapevolezza di sé e l'educazione alla salute sono i punti principali trattati in questo nostro assunto che coinvolgono adulti e bambini nei loro rispettivi momenti di vita.

Ogni effettivo apprendimento diventa forma di pensiero, nel senso che un'esperienza interiorizzata diventa un vissuto simbolico che va ad articolarsi come strumento operativo del pensiero e del comportamento ad esso associato.

In modo particolare l'educazione del corpo, il vissuto corporeo, i movimenti e anche lo stesso stare in piedi, esprimono il nostro modo di vivere le circostanze; la nostra intera postura cioè, è il resoconto simbolico della forma comunicativa che improntiamo. Il movimento è il linguaggio che descrive il livello primitivo emozionale, lo stesso che viene eluso e represso dalla maggioranza degli individui che vivono nelle società industrializzate, quello stesso che viene scaricato attraverso comportamenti distruttivi e comunque antisociali. Per tali persone, ma per tutti in genere, nonché per l'educazione dei bambini, acquisire il controllo corporeo-muscolare e quindi emozionale attraverso una disciplina, significa innalzarlo al di sopra del livello puramente meccanico dell'esercizio fisico.

Le componenti motorie, affettive ed emotive coinvolte ad esempio nei processi fisiologici come può essere anche il momento del pasto, hanno maggiore possibilità di armonizzarsi e sensibilizzarsi quando i bambini si trovano insieme, poiché le dinamiche sociali che ne scaturiscono sono dei veri e propri interventi educativi il cui valore va molto al di là del semplice soddisfacimento di bisogni fisiologici, ma coinvolge l'organizzazione dell'autonomia con la relativa capacità di accompagnare il linguaggio verbale.

Si tratta di un valore simbolico messo in relazione col proprio mondo percettivo che può influenzare il vissuto del bambino in quanto 'prova della realtà'. Ma il rapporto del bambino con la realtà non si esaurisce con l'adeguamento del bambino alla 'realtà', che di per sé è messa di continuo in discussione anche dall'adulto, ma piuttosto comporta una relazione dinamica fra i due che determina stati d'animo positivi e creativi che si evolvono da quella fiducia che si contrappone al dubbio sul valore della vita. Nelle prime fasi di esperienza di vita di ogni bambino ci troviamo nelle condizioni di dover imboccare una delle due strade, e la differenza dipende anche da 'quali' e 'quante' opportunità l'ambiente ci offre.

Va da sé che l'educatore-educatrice che promuove e conduce lezioni programmate di Yoga per bambini dovrebbe aver conquistato egli stesso la padronanza di quello che insegna, che abbia cioè sperimentato personalmente le posizioni e che possa correttamente descriverle e controllarle sui bambini.

Il programma si propone di semplificare al massimo esercizi di attività corporea, di respirazione e concentrazione modellandoli in funzione dei bambini e dell'atmosfera che si riuscirà a creare. Si potrà decidere pertanto un momento tipico della giornata in cui instaurare l'attività evitando spostamenti di situazioni che vanifichino l'attenzione dei bambini. L'ambiente dovrà essere sicuro, silenzioso, disteso e con luce diffusa; una musica adeguata di sottofondo potrà anche aiutare.

QUESTO È IL GIOCO DELLO YOGA:

Dividiamo gli esercizi in tre tipologie: in piedi - seduti - sdraiati.

In piedi:

- Mantenere la posizione eretta con gli occhi chiusi pensando alla propria statura, dalla testa ai piedi. Allungarsi spingendo i piedi in terra e la testa verso il cielo.
 - Sentirsi grandi... - più grandi.
 - Sentirsi piccoli... - più piccoli.
 - Aprire gli occhi e respirare lentamente.
 - Camminare per la stanza. Fermarsi. Ascoltare.
 - Camminare lentamente sentendo bene i piedi - che toccano il suolo.
 - Immaginare di camminare sul ghiaccio... scivoloso.
 - Immaginare di camminare sulla sabbia bollente della spiaggia (d'Estate)
 - Cercare di afferrare delle bolle di sapone.
- (Tutta questa parte può essere proposta anche all'esterno in giardino).
- *Posizione dell'albero*: gambe divaricate e braccia allargate verso il cielo.
 - *Posizione a elica*: gambe divaricate e braccia aperte. Toccare il piede destro con la mano destra ruotando il busto in modo che il braccio sinistro sia in verticale.
- Poi cambiare braccio.

- *Posizione dell'uccello*: piegare le ginocchia e allargare le braccia; inspirare, e poi espirando portare braccia e gambe in posizione dritta, dando nel complesso l'idea di spiccare il volo.

Seduti (a terra):

- Accarezzarsi la fronte; il naso; le guance; i capelli.
- Ascoltarsi mettendosi una mano sul cuore e una sulla pancia.
- Chiudere gli occhi e ascoltare i suoni che provengono dall'esterno.
- Massaggiare le dita dei piedi
- *Posizione della Medusa*: unire le piante dei piedi e spingere con le mani le ginocchia al suolo aritmicamente - per elasticizzare i tendini dell'inguine (a cui si presterà attenzione).
- *Posizione della Rana*: gambe incrociate (meglio se con il piede sulla coscia opposta). Respirare mantenendo il busto eretto. Unire le palme delle mani di fronte al viso - poi piegarsi in avanti col busto appoggiando le mani dietro la nuca.

Intermezzo:

Spostarsi a terra ed esplorare con tutto il corpo lo spazio intorno - attaccati a terra - allargandosi.

Sdraiati-supini:

- Toccare le diverse parti del corpo - e nominarle.
- Gambe e piedi uniti, braccia distese. Sollevare le gambe e poi ridiscenderle (tre volte).
- Portare il ginocchio destro al petto piegando la gamba aiutandosi con le mani. Mantenere un po' la posizione, poi distendere e ripetere con l'altra gamba.
- Piegando una gamba spostarla sul lato opposto torcendo il busto. Ripetere con l'altra gamba.

II) LA RABBIA COME DISORDINE O SQUILIBRIO EMOTIVO

Un'antica storia racconta che uno studente andò da Bankei e gli espose un suo problema: "Maestro, io ho certe collere irrefrenabili. Come posso guarirne?". - "Hai qualcosa di molto strano davvero", disse Bankei, - "Fammi dunque vedere di che si tratta". - "Bé, così su due piedi non posso fartelo vedere", rispose l'altro. - "Quando potrai farmelo vedere?" domandò Bankei. - "Salta fuori quando meno me lo aspetto" rispose lo studente. - "Allora", concluse Bankei, "non deve essere la tua vera natura. Se lo fosse, potresti mostrarmelo in qualunque momento. Quando sei nato non l'avevi, e non te l'hanno dato i tuoi genitori. Pensaci un po' sopra".

Quando il clima di lavoro è positivo, le doti dell'educatore si esprimono al meglio, perchè l'intelligenza emotiva del gruppo è influenzata da uno stile ispirato a valori condivisi che vengono sentiti come significativi. Ma è anche vero che spesso può accadere che il lavoro susciti reazioni emotive, ed è il momento allora di riconoscere che c'è qualcosa da imparare, poiché forse il problema non è solo il lavoro. Dal punto di vista della pratica è un'opportunità per vedere cosa stiamo portando nel lavoro, più che vedere il lavoro stesso come un ostacolo. Quando le circostanze non ci restituiscono l'immagine che ci eravamo fatti di qualcosa o di noi stessi e le nostre aspettative vengono deluse, come risposta subentra la rabbia. Le nostre reazioni sono sempre legate ai bisogni impellenti che introduciamo nelle situazioni, e la rabbia è una risposta condizionata a questi bisogni che generalmente dipendono da schemi abituali di valutazione che non trovano soddisfazione. Molto spesso non è la realtà ad essere deludente ma lo svilimento di qualcosa che non eravamo disposti a sacrificare. La rabbia dunque dipende soprattutto dall'attaccamento a un'idea che non vogliamo abbandonare per paura di dover affrontare ciò che realmente sta accadendo.

Con la rabbia perdiamo energia e non riusciamo a vedere come le onde mentali si agitano in noi, non riusciamo a fare esperienza delle paure da cui hanno preso le mosse quei sentimenti non riconosciuti che attribuiamo agli altri e quei giudizi che determinano i nostri comportamenti distruttivi.

I turbamenti emotivi hanno una ragione di esistere; non è una questione morale né una questione di chi abbia torto o ragione, è invece un fatto che ci abbiano assaliti ed è un fatto importante che invece di lasciarli passare senza averli capiti sono per noi un'opportunità di pratica, cioè di sviluppo personale attraverso la presa di coscienza. Le emozioni possono creare veri disagi, paure e fallimenti che ricadono nel comportamento influenzando l'esercizio professionale e il rapporto con gli altri oltre che con se stessi; ma se elaborate, le emozioni possono fungere da stabilizzatori dell'apprendimento, possono cioè consolidare nella memoria o nella coscienza a lungo termine i contenuti di tutti quegli apprendimenti che procedono da qualcosa che avvertiamo positivo per il nostro lavoro, e dunque è come diventare consapevoli di chi siamo realmente. Se ce ne rendiamo conto ci sarà possibile non separare più il lavoro dalla pratica. Vedendo le cose in questi termini ci sarà possibile rivedere le nostre abitudini e saremo incoraggiati a modificarle positivamente in direzione della chiarezza in modo che la giornata lavorativa possa dare un volto nuovo anche alla nostra dimensione personale.

Quando guardiamo in profondità un bambino, con la sua spontaneità e innocenza, non possiamo fare a meno di provare quel tipo di gioia che ci dimostra come la base della natura umana sia buona e gentile e che solo più tardi si trasformerà in problematicità e ostilità. Se consideriamo in questo modo la base della natura umana saremo aiutati ad avere più fiducia, a sentirci

più vicini agli altri anziché ostili; sono le nostre paure che ci impediscono di vivere meglio. Abbiamo però bisogno di momenti di vera pausa e riconciliazione con noi stessi e l'ambiente in cui viviamo per ristabilire l'equilibrio generale e gli obiettivi originari che ci hanno condotto nella direzione in cui stiamo agendo. Per costruire la felicità e l'equilibrio è indispensabile il giusto equilibrio del tempo, evitando quel conflitto che deriva dal risentimento che nasce dalle nostre sempre più deboli motivazioni e da una pratica insufficiente.

Anche la rabbia del bambino può avere delle motivazioni altrettanto legittime di quelle di un adulto, anzi, la frustrazione di dover affrontare sentimenti forti senza avere gli strumenti di autocontrollo di un adulto formato, può scatenare nel bambino risentimenti aggressivi che potranno essere contenuti, ma certo non repressi. Il momento del pasto per esempio, può essere un momento per possibili recriminazioni come può essere il sentirsi abbandonato dalla mamma, l'unica preposta a nutrirlo. Il simbolismo della nutrizione e dell'assimilazione comporta elementi di accettazione e fiducia riferiti a fatti e persone che dal mondo esterno filtrano nel mondo "interno", cioè il mondo gastrico-intestinale che è la sede delle emozioni primarie. Certe imposizioni esterne, certe situazioni, o certe persone "pesanti" e "indigeste" infatti, non possono essere accettate e quindi incorporate. Il diniego e la rabbia allora fanno il loro ingresso, perchè il bambino ha solo questi mezzi "primitivi" per esprimersi.

In questi casi, non troppo rari, l'atteggiamento calmo e non giudicante dell'educatrice influenzerà positivamente sia il bambino in crisi sia l'intero gruppo che sarà rimasto a guardare. In un ipotetico litigio tra due bambini, è sconsigliabile, per esempio, che l'aggressore venga poi incoraggiato a "farsi perdonare" dall'altro bambino con un bacio "riconciliatore"; una tale soluzione non sarebbe altro che una formuletta sterile dell'adulto che, non sapendo come chiudere la questione si avvale di soluzioni ispirate da luoghi comuni su ciò che è bene o male confondendo ancor più le idee all'intero gruppo di bambini coinvolti in un teatrino di emozioni e sentimenti dissonanti tra loro.

Una nostra educatrice che si occupa dei bambini più grandi, considera la rabbia la più "scomoda" tra le emozioni primarie perchè difficilmente riusciamo a controllarla, e definisce la scuola in generale, come un contenitore inaspettato e imprevedibile di occasioni emotive, dopo il contesto familiare.

L'ambiente che si offre ai bambini al Nido dovrebbe infatti incoraggiarli ad avere fiducia, e ogni educatrice che deve confrontarsi con spinose circostanze di disagio, conflitto o rabbia, ha un'ottima occasione per guardarsi dentro e individuare gli strumenti universalmente più idonei per migliorare una situazione.

Nel tempo ho potuto notare e analizzare che una forte motivazione preserva certe educatrici dall'aver improvvisi rancori o attacchi di rabbia, mentre una motivazione carente non fornisce sufficiente apporto di risorse. La rabbia può

sopraggiungere quando la personalità fittizia che alberga nell'educatrice con una motivazione carenziale le fa perdere il falso orientamento e la falsa autostima. Per esempio essere messi di fronte le proprie contraddizioni può irritare fino alla rabbia se queste contraddizioni non vengono prese in considerazione come terreno utile per il proprio accrescimento e un intimo percorso di crescita; in quel caso possono trasformarsi in combustibile buono per traghettare l'energia all'interno dei significati delle proprie esperienze, riconoscere, per esempio, che gli inconvenienti sono un'opportunità.

La rabbia può farci sbandare, nel senso di perdere di vista la nostra banda stradale virtuale, quella che ci permette di mantenerci nella giusta direzione e guidarci in un percorso significativo ed evolutivo.

Poiché nella vita quotidiana veniamo afferrati per molto tempo dalle attività frenetiche della nostra piccola mente egoica, dovremmo trovare un tempo e uno spazio per recuperare la nostra mente fondamentale e la nostra genuinità, per ritornare allo stato di calma in cui non siamo più sollecitati dai nostri sensi reattivi. Volendo promuovere la fiducia e l'autostima nel bambino, come possiamo non desiderare e ricercare la soddisfazione con un atteggiamento positivo e amorevole anche verso noi stessi?

L'aumento della soddisfazione lavorativa e il miglioramento del benessere fisico sono stati studiati da alcuni ricercatori in relazione alla pratica meditativa.

III) LA SERENITÀ DELLA MENTE COME PRESENZA TOTALE

"Quando trovi il tuo posto dove sei, ha luogo la pratica che realizza il punto fondamentale..."

(Eihei Dogen)

Mentre la progettualità innescata per il bambino al Nido tende a creare per lui occasioni per cui il suo Io ancora embrionale si senta stimolato a reagire e quindi accrescersi e svilupparsi, per l'adulto si sono sviluppate metodologie cosiddette "olistiche" per raccogliere l'Io e semplificarlo, riportandolo cioè in uno stato di semplicità simile a quello di un bambino, che qualcuno ha definito una "regressione all'origine" del processo intenzionale, prima cioè, che l'energia personale venga impiegata per soddisfare schemi di significato convenzionali.

Quando diciamo che ogni circostanza ci si presenti è un'occasione per praticare, cioè portare in vita la nostra più intima natura che è connessa con tutte le cose, ci si riferisce al fatto che se le cattive abitudini che ci tengono lontani dall'essenza della vita non vengono neutralizzate, potrebbero sopraffarci. Troppo spesso infatti ci rifiutiamo di accettare ciò che ci viene

offerto dalla vita sotto le sembianze di cose semplici per il solo fatto che non gratificano nell'immediato la nostra vanità o che non catturano la nostra attenzione molto spesso rivolta a cose che oggi ci appaiono importanti ma che col tempo possono sbiadire. Di conseguenza siamo sempre alla ricerca di qualcosa che ci manca. Nella vita privata come in quella professionale ci sfugge la determinatezza che ci fa godere di aspetti della vita quotidiana e pertanto non riusciamo a trarne profitto. Come possiamo offrire allora, a nostra volta occasioni di gioco, di socializzazioni o di apprendimento se siamo sempre alla ricerca di qualcosa di diverso da ciò che abbiamo davanti e non siamo capaci di cogliere ciò che ci viene offerto dalle circostanze? Dice Fromm: "Qualunque cosa si faccia, la concentrazione è in ogni caso la premessa di una buona realizzazione. Per essere un buon carpentiere, un buon cuoco, un buon filosofo, un buon medico, oppure semplicemente per essere vivi, il primo presupposto è indubbiamente la capacità di riuscire davvero a concentrarsi su qualcosa. Il che significa che nulla mi deve impegnare al di fuori di ciò su cui dirigo la mia attenzione". (29)

Nella pratica educativa quotidiana accade che ricominciamo da capo ogni volta, che dobbiamo ripercorrere un processo per apportare un miglioramento e fare un passo avanti nella nostra pratica.

L'autentico modo di essere deve essere sempre riconquistato per evitare di lasciarci insoddisfatti di noi stessi. È infatti l'omissione di qualcosa che potevamo fare la causa del problema morale e del conflitto che si sviluppa fino al risentimento per aver trascurato la nostra pratica.

Si tratta pertanto di una costante organizzazione e ri-organizzazione dei presupposti mentali di base attraverso un progetto di autonomia che, nel caso del Nido fa riferimento al Progetto educativo, ma anche alla purificazione delle nostre intenzioni, dei nostri pensieri e del nostro modo di agire in virtù di uno sviluppo della consapevolezza.

Su queste basi, un nostro educatore orientato alla Scuola dell'Infanzia, evitava di procedere con un tipo di programmazione che fosse prevedibile, e dove inevitabilmente l'adulto avrebbe messo mano nelle circostanze di ogni momento a causa delle proprie aspettative e da una sopravvalutazione delle proprie capacità progettuali. Lavorava per piccoli progetti perchè diceva, che erano proprio le circostanze stesse a creare percorsi e processi educativi; voleva evitare l'enfaticizzazione di un tipo di programmazione "per obiettivi" che ricercava un prodotto finale da mostrare alle famiglie. Voleva evitare cioè di intervenire in maniera diretta sui processi messi in atto dai bambini stessi e lasciare all'esperienza di ri-organizzarsi spontaneamente, come costruzione di contesti a forte valenza significativa. È questo un tipo di intervento piuttosto difficile da portare avanti, ma chi deve progettare schemi per un intervento educativo dovrebbe conoscere i presupposti mentali che stanno alla base di questo modo di procedere. Il solo rivolgere la propria cura a dei bambini non ci

rende educatori se non siamo capaci di capire ed elaborare schemi di significato rispetto alle esperienze che offriamo loro. L'intenzionalità dell'adulto è troppo spesso condizionata dalle norme collettive accettate passivamente senza nessuna elaborazione da parte nostra.

La nozione di "individuazione" racchiude la possibilità innata che ogni essere umano ha di auto-realizzarsi; si tratta di quel progetto esistenziale dapprima inconscio, che l'educazione tenderebbe a portare alla luce in tutto il suo significato. Nonostante questa possibilità sia congenita in ognuno, se non viene mossa e guidata da un'azione educativa non riesce ad attivarsi.

La meditazione ad esempio, considerata come azione educativa auto-educante, mantiene quella tensione verso l'equilibrio psicologico che viene definita "presenza mentale" perchè resta attiva mediante un processo intenzionale e un'influenza cosciente che ne determina l'atteggiamento.

Mentre la stabilità del mondo interiore dell'adulto può essere determinata proprio da queste esperienze di andare oltre sé stessi e riuscire a sostare nell'incertezza, la stabilità del mondo interiore del bambino è ampiamente determinata dalle esperienze legate ai suoi confini somatici. Per far sì che questi importanti confini di un'identità in via di sviluppo si facciano ben sentire è importante creare condizioni affinché il bambino possa aiutarsi da sé incoraggiandolo all'iniziativa personale, e non sostituirsi ad esso solo per fare più in fretta.

Il ruolo dell'educatrice come "ancora emotiva" resta ancora un'idea forte ma difficile da realizzare perchè risulta difficile cioè, capire il significato del non intervento. All'inizio della sua carriera, ci racconta una nostra educatrice, le sembrava impossibile non intervenire nel gioco dei bambini; nel vedere le sue colleghe più "anziane" restare apparentemente in disparte pensava che quelle educatrici non avessero voglia di lavorare. Solo col tempo e l'esperienza si avvide di quanto sia importante lasciare libero corso al processo del gioco dei bambini che in tal modo potranno essi stessi richiamare l'attenzione dell'adulto quando ne avessero bisogno, nel momento più opportuno per loro.

La capacità del semplice essere presenti senza intervenire col corpo o col proprio chiacchiericcio è anche detto "essere senza forma" proprio per puntualizzare quello stato di equilibrio meditativo di una presenza più psichica che fisica grazie alla quale l'altro sente di potersi abbandonare con fiducia. Quando Jung sostiene che non ha efficacia ciò che l'educatore insegna a parole ma ciò che egli è, rimanda all'idea intorno alle qualità personali dell'educatore che si spera abbia cercato di realizzare in sé stesso. L'approccio umanistico alle problematiche educative si occupa di formare individui psichicamente e fisicamente sani, il cui sviluppo permetta di conoscere meglio le proprie capacità e saperle utilizzare nella consapevolezza dei propri sentimenti e delle proprie emozioni con conseguente prevenzione di errori metodologici. Chi si occupa degli altri si sta occupando anche di sé stesso e

dovendo mantenere una tensione costante sul proprio ruolo l'educatore dovrà sviluppare discipline autogene e coltivarle per consentirgli di essere più autentico. Il mancato sforzo di disciplinarsi nel modo più adeguato può provocare stress e dispersione di energia, mentre saper sviluppare la capacità di rilassarsi significa dare un equilibrio generale al proprio stile di vita.

Quando la Goldschmied torna sull'argomento della salute fisica e la capacità di contrastare lo stress, puntualizza l'importanza di tenersi informati su possibili tecniche, per evitare disturbi di ogni genere, a cui si può sottoporre chi si occupa del lavoro di cura dei bambini. Rientra in questo quadro anche la pianificazione di una dieta equilibrata, lo sport o un passatempo attivo, ma noi vorremmo porre l'attenzione primaria soprattutto sui Laboratori di pratica meditativa, dello Yoga, del Tai-Chi ecc.

Nelle dispense dell'Istituto dell'Approccio Centrato sulla Persona distribuito dal Comune di Roma troviamo scritto: "Sono stati usati molti metodi per aiutare i lavoratori a sviluppare una reazione di rilassamento allo stress. Sul lavoro, i programmi che adottano tecniche di respirazione, rilassamento progressivo della muscolatura, rilassamento autogeno, immaginazione guidata, feedback e meditazione hanno dato risultati positivi, diminuendo la pressione sanguigna, la tensione muscolare, i disturbi somatici e l'uso di permessi di malattia, migliorando il senso di soddisfazione e la prestazione sul lavoro dei partecipanti."

Questi corsi mirano al miglioramento dell'equilibrio personale dell'educatore che apprende a gestire abilmente il tempo e lo stress fino ad arrivare a prendere in considerazione la riqualificazione dell'optimum vitale.

Possiamo certamente insistere sul fatto che le qualità che facilitano l'instaurarsi di buoni rapporti possono essere sviluppate in sé stessi anche come processo di crescita personale che conduce all'autostima e all'autorealizzazione come è ben illustrato nella psicologia accrescitiva di Maslow.

In tecniche come la meditazione la mente e il corpo ricevono un'influenza benefica dall'attenzione che viene prestata a quell'energia che altrimenti è rivolta a problematiche esterne condizionate dai bisogni. Con la meditazione l'energia si libera perchè ristrutturata l'intera personalità con il semplice essere lì presente, ravvivando una consapevolezza che non avendo più un oggetto non è più bloccata dagli automatismi, ma sviluppa in sé una visione più ampia che comprende anche il soggetto meditante. L'osservazione comprende il mondo interiore ed esteriore come un'auto-osservazione. Si dice che in questo caso il corpo controlla la coscienza mentre la coscienza controlla il corpo, perchè nell'immobilità e nel silenzio le due cose si riflettono e si influenzano reciprocamente. E' infatti dimostrabile che se la postura fisica è corretta, l'atteggiamento mentale sarà anch'esso corretto.

L'apporto calmo e cosciente della respirazione è energizzante e fa da stimolo all'apparato circolatorio da cui dipende il buon funzionamento degli organi,

bisognosi di essere sufficientemente irrorati, facendo diminuire la frequenza dei battiti cardiaci e favorendo, oltre il metabolismo, la concentrazione e il controllo della coscienza, troppo spesso inutilmente eccitata. Con un buon allenamento questa respirazione può essere utilizzata in qualunque momento della giornata per neutralizzare sentimenti negativi che ci influenzano.

Postura e respirazione dunque, sono due facce di un unico processo. Alcuni trattati parlano dettagliatamente dell'applicazione terapeutica di certe forme di respirazione. A differenza di certi altri sistemi che cercano il controllo attraverso la spiritualità, lo Zen controlla lo spirito a partire dal corpo, che è la fonte primaria della nostra percezione di noi stessi. Il nostro spirito infatti, subisce troppi stimoli e troppe pressioni, anche inconsciamente, così che diventando affaticati e complicati rischiamo di ammalarci, quando invece all'origine la natura umana è semplice e pura. Essere perfettamente sani infatti, non è un fenomeno straordinario, ma lo stato originariamente ordinario del corpo e della mente allineati.

Viene raccontato (30) che in un laboratorio scientifico degli Stati Uniti venne invitato un monaco buddhista tibetano per essere sottoposto ad un esperimento con tanto di consenso del Dalai Lama in persona. Il test riguardava la comprensione degli stati mentali e le reazioni fisiche durante la meditazione profonda. Dopo essersi tolto le scarpe il monaco si sedette comodamente nella tipica posizione del loto, con ogni piede sulla coscia opposta. Dopo pochi minuti gli fecero un test endovenoso, cioè un prelievo del sangue, dopodiché dieci assistenti con computer illuminarono un grande schermo su cui comparvero dei dati numerici. Poi fu la volta del controllo cardiaco, dopodiché applicarono al monaco una serie di piccole ventose sul suo cranio rasato, precedentemente cosparso di un 'gel', quello tipico delle ecografie. Altri monitor cominciarono a ticchettare e distribuire numeri. Il monaco guardò tutto questo senza capire; pensava al suo piccolo monastero di Dharamsala, in India, e si immaginava la faccia e le risate dei suoi amici monaci quando, al suo ritorno, avrebbe raccontato loro quello che gli era capitato.

Quando la meditazione raggiunse la sua giusta profondità di completo rilassamento, gli scienziati notarono nei monitor una diminuzione dell'attività cerebrale, con onde che si smorzavano entro pochi minuti; i parametri ematici venivano a modificarsi, l'adrenalina scomparve e aumentò la secrezione di serotonina e di melatonina.

Quando l'esperimento fu considerato concluso e tutto venne ricomposto, il monaco sorrideva a tutti coloro che lo circondavano muti, attoniti; il professor Seibert che aveva guidato questa sessione scientifica si disse fiero dei risultati ottenuti. "Ma quali risultati avete ottenuto?", chiese il monaco. Ciò che s'era scoperto fu che in condizioni di meditazione non si è nella veglia né nel sonno, mentre il cervello resta completamente vigile e sveglio, con un livello di

adrenalina quasi nullo. Questo ormone, che è la causa dello stress, era quasi scomparso con lo sviluppo della serotonina che è l'ormone della felicità; ma anche nel cervello, l'attività dell'emisfero sinistro aveva ceduto all'attività dell'emisfero destro, quello della creatività.

Il professore concluse affermando certamente che la meditazione è uno stato di equilibrio ottimale che stimola positivamente le cellule e tranquillizza il sistema nervoso e il cuore. In sostanza, disse il professore, "la meditazione fa bene!". Allora il monaco ribatté: "Io lo sapevo già - perchè non me lo avete chiesto subito, invece di spendere tanti soldi per degli esperimenti? Da 2.500 anni il Buddha insegna a tutti che la meditazione fa bene, al corpo, alla mente e allo spirito. Lo aveva sperimentato su sé stesso. Se no ci avrebbe insegnato qualcos'altro!"

La meditazione può essere intesa come un processo diretto alla "perfetta salute" estendibile a tutte le circostanze della vita. Tale benessere dipende dall'equilibrio relazionale di mente e corpo, ma questo equilibrio richiede un'educazione e una conoscenza, basata sull'apprendimento del loro funzionamento, che comunemente è definita "conoscenza di sé". Una tra le più importanti di queste forme di educazione è lo Yoga, che sintetizzato e "ripulito" da alcune sue complesse procedure, è pervenuto a quella pratica che chiamiamo meditazione, in cui la corretta postura e il corretto stato mentale influenzandosi reciprocamente, presi insieme costituiscono un modello a cui fare riferimento per ricreare costantemente l'equilibrio.

Tutto il vissuto corporeo si esprime simbolicamente traducendosi in forme di pensiero; tutti i nostri atteggiamenti e la qualità dei movimenti esprimono il nostro modo di vivere le circostanze; la nostra intera postura cioè, è il resoconto simbolico della maniera di stare al mondo. Il maestro Uchiyama fa l'esempio della famosa scultura di August Rodin "il pensatore" che vediamo assorto in tali pensieri tanto da contorcersi e reclinare il capo impedendo al sangue di fluire liberamente. In verità costui è immerso nelle illusioni e incapace di pensare in modo corretto, è prigioniero della sua immaginazione e non può sentirsi libero.

Nella vita professionale di tutti i giorni gli educatori sono impegnati in un ruolo che ormai va ben oltre le sole prassi educative riferite ai vari apprendimenti, poiché sono anche chiamati a farsi carico della gestione di abilità affettivo-relazionali coinvolte nella comunicazione delle proprie e delle altrui emozioni.

Il benessere pertanto diventa una condizione necessaria che va costruito e protetto attraverso pratiche specifiche anche cariche di significato simbolico.

Ciò che viene definita "intelligenza emotiva" riguarda proprio la capacità di prendere coscienza delle nostre attività emotive e reattive, nonché delle condizioni che favoriscono l'emergere, in noi e negli altri, degli stati emotivi. Si tratta di uno stato mentale non dissimile da quello già citato che permette di

“conoscere il disordine prima del disordine”. Questo, naturalmente prevede anche la capacità di gestire risposte adeguate alle varie situazioni emotive.

Il cosiddetto “stato di pace” della meditazione è un’esperienza che fa da punto di riferimento per valutare gli atteggiamenti derivanti dai vari stati d’animo di cui non siamo consapevoli a causa del nostro agire e pensare quasi automatico. Non si tratta di una fuga dai problemi quotidiani, al contrario è un modo per vederli e affrontarli senza averne più paura.

Pianificando la mente possiamo migliorare il nostro stile di vita, correggere le nostre visioni parziali e vedere cosa riposa sotto la turbolenza del nostro spirito.

Questo è anche ciò che ci viene proposto da un’insegnante di meditazione zen in visita, nel 2003, in una scuola torinese per condividere insieme agli alunni e agli insegnanti un’esperienza in cui si dà ascolto al nostro umano bisogno di quel silenzio che c’è ovunque ma non riusciamo a lasciare che si manifesti in noi. A seguito di questa esperienza sono nati specifici progetti scolastici che trattano l’ascolto come capacità prioritaria da approfondire, e si sviluppano per favorire un modo educativo di percepire quello spazio interiore che ognuno ha in comune, armonizzandosi gli uni con gli altri.

Un Laboratorio di meditazione lo ritroviamo in linea con un Protocollo d’Intesa del 2000 con il Ministero della Pubblica Istruzione in cui è premesso e messo in rilievo l’importanza della scuola delle autonomie, e pertanto viene promosso un rinnovato impegno degli insegnanti in quanto lo Yoga è ritenuto “uno dei più antichi e sperimentati metodi di automiglioramento individuale, che a parte i presupposti religiosi e filosofici, concreta un sistema dinamico di esercizio fisico da cui chiunque può trarre benefici quali l’armonia, la bellezza, lo snellimento del corpo, il coordinamento e l’elasticità dei movimenti, l’agilità, la diminuzione del nervosismo e dello stress, l’aumento delle capacità di autocontrollo”.

Pertanto, continua il Protocollo, viene tenuto opportuno l’apprendimento di movimenti che si pongano come finalità di miglioramento delle condizioni fisiche, di incremento del benessere, di rasserenamento della mente e di raggiungimento di equilibrio (di tutti i cittadini) e si rileva l’importanza di un approccio che sia rivolto ad obiettivi che costituiscano occasioni di consapevolezza per indurre uno stato di equilibrio che l’attuale stile di vita accelerato tende sempre più a compromettere.

Si evidenzia altresì l’importanza che ha la consapevolezza degli effetti del lavoro corporeo, da ricercare attraverso una educazione all’attenzione.

“VISTA la direttiva del Ministero della Pubblica Istruzione del 3 Aprile 1996 n.133 e il D.P.R. 10 Ottobre 1996 n.567 e ritenuto opportuno per supportare le iniziative complementari e le attività integrative delle istituzioni scolastiche SI RITIENE OPPORTUNO LA PROMOZIONE DI INIZIATIVE VOLTE A FORMARE IN QUESTO SENSO INSEGNANTI ED EDUCATRICI-ORI.

Nell'ambito di tale iniziativa vengono definite, in apposito documento, le "linee programmatiche per l'insegnamento dello 'Yoga progressivo' negli ambiti di lavoro".

Queste sono così riassumibili:

- Natura dello Yoga progressivo
- Importanza nella vita quotidiana
- Caratteristiche e obiettivi
- Tempi e strumenti (metodologia)

E pertanto si conviene nell'impegno, come da ART.1 punto5 dell'Intesa tra Ministero della Pubblica Istruzione e l'UISP, di:

- sperimentare percorsi di collaborazione (con associazioni scolastiche, attraverso accordi su base provinciale per l'uso sportivo e associativo delle strutture scolastiche, ecc.) con studenti, genitori, insegnanti".

IV) LA COMPrensIONE E L'ECCELLENZA DI UN SERVIZIO

L'eccellenza, scrive Anna Bandioli, si pone al di sopra delle altre realtà in quanto realtà speciale ed esclusiva nel senso di unica e forse irripetibile. Tale eccellenza viene applicata attraverso il costante miglioramento del servizio guidato da un Progetto educativo verso una meta ideale promossa da atteggiamenti di ricerca e auto-osservazione da parte degli operatori che riflettono una consapevolezza rispetto le scelte e le finalità.

Una qualità di questo tipo prevede inevitabilmente l'attivazione di processi formativi in tutti coloro che prendono parte attiva alla scena educativa. Non trattandosi più di un servizio di tipo assistenzialistico il Nido offre la possibilità di sviluppare un processo di ascolto e disponibilità creativa verso tutti i fruitori del servizio nonché verso gli operatori stessi. Nella relazione educativa infatti, si ritiene adeguato mettere in rapporto ciò che i bambini apprendono per mezzo degli adulti e ciò che gli adulti possono elaborare dall'agire in questo rapporto che coinvolge altri adulti, cioè i genitori, le colleghe e le istituzioni. Zanelli parla di "processo di coeducazione" in cui il feedback riorganizza l'azione educativa in un processo che non si esaurisce in direzione del solo bambino, ma che consente la riflessione sulle scelte operate grazie ad un atto di verifica inteso anche come auto-analisi.

L'idea di "coeducazione" si prolunga da tutte le condizioni che caratterizzano la relazione tra educatrice e bambino attraverso la comprensione dell'orientamento e delle risposte emotive dell'educatrice stessa. Si tratta di una "reciprocità trasformativa" che risveglia nell'educatrice indizi personali e parti irrisolte legate a fantasie inconse.

Ogni fase del processo di valutazione e verifica perciò, può essere influenzato da aspettative e prospettive di significato che potrebbero non tenere conto per

esempio, che un certo gioco che “piace a tutti” non è adeguato a un bambino o a un gruppo di bambini di una determinata fascia di età o che si trova in determinate condizioni. Ammettere un certo errore non è sufficiente se non è seguito da una discussione razionale che ci permetta di apprendere dall'errore stesso sostituendo così schemi e prospettive di significato non considerati in precedenza.

Nel continuo adattamento all'ambiente e alle contingenze, la coscienza ha sempre ricercato le soluzioni in ciò che conosce, nell'analogia con ciò che le è familiare o con ciò che è stato prima. Ogni volta che ci apprestiamo a conoscere qualcosa di nuovo inneschiamo uno schema analogico, cioè di analogia, attraverso il quale si tenta di comprendere un assunto o un avvenimento. Jung fa l'esempio dei primitivi indios americani che scambiarono i cavalli dei conquistatori spagnoli, mai visti prima, per grossi maiali, perchè quelli erano l'oggetto conosciuto che rifletteva la nuova esperienza. A tale proposito Jung sostiene che se non fosse per l'universale allegoria dei simboli conosceremmo le cose solo in questo modo. Ma ogni reale apprendimento comporta una trasformazione delle nostre prospettive di significato e quindi dei presupposti contenuti nelle premesse e nelle aspettative con cui si è abituati a guardare la realtà che diamo per scontata. Ecco perchè risulta così difficile per un adulto imparare cose nuove. Secondo Jung, la ridefinizione di un problema legato a vecchie logiche non può essere trasmessa direttamente ad un adulto, ma indirettamente, come facevano i maestri zen, fornendogli quelle conoscenze psicologiche che gli permettano di educare se stesso.

Quando affrontiamo qualcosa che non c'è familiare, la riflessione attiva intorno al nuovo assunto può portarci alla creazione di nuovi schemi di significato che reinterpretano modelli simbolici acquisiti per dipanare possibili proiezioni e riconoscerli in forma nuova attraverso il sopraggiungere di una nuova esperienza. Non si tratta di nozioni o informazioni, ma dell'elaborazione e reinterpretazione del modello originario associato forse ad un'emozione significativa.

Se in una situazione di conflitto tra due bambini venisse usato un atteggiamento di rimprovero o di facile risoluzione che banalizzasse l'accaduto, l'utilizzo di prospettive di significato verrebbe meno e con esse verrebbe meno l'azione educativa volta a tentare di modificare costruttivamente un atteggiamento comportamentale riflesso nell'educatrice stessa.

La prassi educativa infatti è basata sulla progettualità e sull'intenzionalità di interpretare in modo esclusivo ogni esperienza significativa, e ogni azione così strutturata sarà guidata dalla capacità di restare aperto a nuove interpretazioni e alle presunte certezze rispetto quella specifica esperienza.

Cerchiamo di comprendere una situazione analizzando gli aspetti nuovi che sopraggiungono, il più delle volte riferiti ad un disagio, chiedendoci: “Di cosa

si tratta?” Quando si ammette sinceramente di non capire si lascia sviluppare uno spazio vuoto intorno al fenomeno ignoto così da integrarlo nei nostri schemi di significato. La capacità di riflessione intorno a risposte non date aumenta la possibilità di trasformare le prospettive abituali e quindi gli schemi di significato in età adulta; ma poiché non possiamo rigettare in toto le vecchie modalità acquisite, dovremmo renderle compatibili con nuovi significati provenienti dalla riflessione, così da rendere possibile la comprensione di nuove aree di esperienza.

In comportamenti “deviati” come può essere un morso dato inaspettatamente da un bambino ad un altro, non si tratta di correggere il comportamento del bambino ‘morsicatore’ con parametri che sono propri del nostro agire spontaneo, ma di capire. Non abbiamo parametri di riferimento tali da poter prendere un immediato provvedimento; c’è anche il rischio di intervenire in maniera arbitraria compromettendo delicati equilibri del bambino “sotto accusa”, deviandone configurazioni mentali che forse si andavano sviluppando, in maniera imprevedibile e poco ortodossa, per permettergli di affrontare in futuro situazioni complesse. È chiaro che si potrà parlare di insicurezza e instabilità emotiva del bambino che aggredisce, ma vada come vada, tra un bambino emotivamente instabile e un altro che sia sostenuto da una forte sicurezza che lo potrebbe portare all’arroganza, ciò che l’educatrice dovrà maggiormente osservare lo potrà trovare soprattutto in sé stessa. L’educatrice deve conoscere il valore simbolico del comportamento del bambino e prevedere una programmazione indiretta che possa prevenire situazioni conflittuali trasformando un evento negativo in un’esperienza educativa, spostando cioè l’attenzione del bambino all’interno di un contenitore simbolico più grande del solo evento e aiutarlo a trovare da sé la soluzione di un problema.

Come abbiamo già accennato nel capitolo dedicato ai sistemi simbolici, l’istinto ad andare avanti e l’istinto a tornare indietro e regredire convivono fin da principio nell’animo umano, e abbiamo anche detto che ogni forma di separazione comporta una perdita fatale che può spingere l’individuo alla regressione; quanto più allora un bambino che non è ancora strutturato per elaborare un’emozione. Nei primi contatti con le difficoltà della vita può accadere che un evento possa sopraffare il bambino fino al punto di renderlo incapace di riconoscere e controllare le proprie emozioni trasferendo il problema doloroso non riconosciuto in un atteggiamento aggressivo che interviene a sostituire simbolicamente quel problema per ricreare, e mascherare, l’evento. La continua ripetizione dell’evento traumatico viene messa in scena nel tentativo inconscio di elaborarlo per evitare l’estinzione e quindi la morte. Intercorre infatti una profonda connessione tra aggressività ripetuta e la pulsione di morte di cui s’è fatto carico Freud. L’abbandono, seppur momentaneo, se non definitivo, da parte di una madre il cui ruolo è

quello di contenere e proteggere il piccolo, può scatenare in questo conflitti laceranti che lo trascineranno e costringeranno a trovare l'arrangiamento più idoneo a rappresentarlo. Il bambino allora gioca "alla morte" nel tentativo di sfogare, controllare e disperdere la sua ansia di disgregazione; aggredisce il compagno nella speranza inconscia di spostare o cancellare l'esperienza dolorosa. L'ambivalenza verso l'altro, cioè l'agredito, è basata sul piacere/dispiacere di assimilare il proprio dramma, di connetterlo alla coscienza aggredendolo, divorandolo per incorporarlo e abolirne l'esistenza separata, cioè farlo proprio anche a costo di danneggiarlo per salvaguardarsi e auto conservarsi.

Si tratta di vissuti quotidiani anche facilmente svalutabili agli occhi di chi non sa vedere e che preferisce consegnare un gioco nelle mani del bambino per vederlo tornare tranquillo, ma soprattutto per permettere all'adulto egoista e superficiale di non intrattenersi con "problemi infantili". Il nostro assunto però parte dall'idea forte che ciò che stiamo svalutando nel bambino lo stiamo provocando in noi stessi, pertanto la conoscenza dei processi simbolici che scatenano emozioni positive o negative non può venire ignorata. Stiamo dicendo che l'apprendimento formativo del bambino diventa apprendimento trasformativo nell'adulto, le modalità di intervento del quale, possono determinare in lui nuovi schemi di significato valoriale. Al contrario di questo c'è un mondo di routine lavorativa in cui il 'fare' è automatismo e resta fondamentalmente inconscio perchè privo di esperienze reali, il significato delle quali non trovando accesso resta negato e confinato in valutazioni preesistenti. Dove invece predomina la consapevolezza si potrà affermare "Io sono cosciente di ciò che faccio".

Il circuito operativo del Nido implica la responsabilità di riformulare e analizzare consapevolmente fatti e circostanze per prendere decisioni in relazione al contesto emergente di nuove situazioni e nuovi interessi di qualunque ordine senza trascurare i dettagli. Nell'accoglienza mattutina per esempio, non sarà sufficiente gratificare con sorrisi e paroline rassicuranti il bambino, se poi il genitore fa il suo ingresso al Nido con il bambino in braccio quando questo è perfettamente in grado di entrare con le sue gambe. Troppe volte il bambino non ha nessun interesse ad abbandonare le braccia del genitore specie se si sente "scaricato" in altre braccia. La formulazione dell'accoglienza deve prevedere un pensiero che incoraggi lo stesso genitore ad andare oltre il semplice "portare il bambino al Nido per poter andare al lavoro..." Quando ad un genitore viene spiegata l'importanza del varcare la soglia del Nido tenendo per mano il bambino trasmettendogli fiducia in relazione all'ambiente e alle persone che incontrerà e con cui giocherà, gli si starà dando un messaggio di attenzione che qualifica un intero servizio. Con questo non vogliamo enfatizzare troppo ogni minimo momento e ogni minimo aspetto di un servizio che dovrebbe essere considerato eccellente di per sé. Se

ognuno facesse veramente bene il proprio lavoro l'eccellenza sarebbe già presente. Tutte le attenzioni rivolte ai singoli aspetti della vita del Nido non garantiscono sicuramente un futuro migliore per gli adulti di domani o per il mondo intero, semplicemente possiamo sperare di contrastare l'ignoranza e il pressapochismo con il nostro esempio e con il nostro impegno di liberi cittadini che portano avanti un lavoro di cura nel modo migliore, offrendo ai bambini esperienze che possano consentire loro di utilizzare schemi e modelli simbolici che una volta appresi possano essere utilizzati anche in altre circostanze che non siano solo quelle stesse in cui s'è verificato l'apprendimento.

Questo può valere anche per l'adulto, che a questo punto dovrebbe ben sapere, per esempio, che concentrarsi troppo sullo sviluppo di specifiche abilità del bambino si corre il rischio di mantenerlo nell'incapacità di adattarsi a nuovi modelli che non siano quelli usuali prestabiliti.

Dice Gardner: "C'è abbastanza struttura nella mente del bambino, c'è già abbastanza chimica nel contatto fra un bambino e uno stimolo interessante, non c'è bisogno di intervenire." (31)

Come ho già sottolineato, ciò che ho sempre trovato interessante in istituzioni come il Nido e la scuola più tardi, è che gli stessi educatori e insegnanti possono beneficiare delle stesse opportunità di ricerca ed esplorazione a cui sono invitati i bambini nella costruzione della loro coscienza. Non tutti naturalmente se ne rendono conto, ma secondo Gardner, si tratta di imprese educative che dovrebbero ispirare la comunità dei cittadini impegnati su ciò che per Malaguzzi è un'ulteriore riflessione sulla natura umana al suo inizio e sul modo in cui può essere sostenuta e incoraggiata. Si tratta di quella condizione che spinge il ricercatore ad indagare sulla natura umana a partire dalla conoscenza che egli stesso dovrebbe avere circa i modi attraverso i quali i bambini organizzano le loro idee e i loro modi di essere.

Le giuste istituzioni allora si fanno luoghi di apprendimento in cui possono venire preparati e portati avanti schemi di significato che possono venire conosciuti già mentre vengono progettati.

L'ambiente-Nido s'è trasformato negli ultimi trent'anni da luoghi di custodia a luoghi creativi da vivere pienamente attraverso quello che Susanna Mantovani definisce una riflessione colta e intelligente che rimanda all'esterno l'idea di bambino o meglio, la rappresentazione sull'infanzia. Il Nido, come un "altrove rispetto alla casa" è uno spazio colto e raffinato che genera possibilità e significatività. Da parte dell'educatore pertanto dovranno emergere proposte che possano testimoniare espressioni creative all'interno di quel contesto protetto.

Il "lavoro per progetti" è un esempio di ricerca poco strutturata, valida per la scuola dell'infanzia come per il Nido, in cui l'intenzionalità educativa cresce per gradi in corrispondenza con le fasi di un processo associativo apportato dai

bambini stessi. Le competenze che si sviluppano all'interno di questo processo non provengono da nozioni o da prestazioni richieste, ma da un percorso naturale che assomiglia più ad un processo della natura attraverso occasioni e offerte che vanno a compensare naturalmente ipotetici deficit culturali ma anche fisici. In un contesto funzionale all'apprendimento non possiamo dimenticare che la realtà non ci è data attraverso gli elementi che la costituiscono, ma ci giunge ogni volta tutta intera. Non si tratta pertanto di "stimolare" i bambini verso 'questo' o 'quello' ma di riconoscere come i bambini incontrano le cose del mondo e come le mettono in relazione tra loro. L'osservazione dei processi educativi messi in atto permettono di riprogettare interventi di sostegno mirati ad un obiettivo specifico riferito allo sviluppo di un'abilità, al ricreare un contesto più soddisfacente rispetto una data situazione, rimodellare uno spazio, riqualificare una routine e creare offerte ludiche in linea con i bisogni dei bambini via via sempre più articolati.

Quello che è stato definito "l'equivoco della didattica" ci suggerisce l'impoverimento dovuto a proposte e occasioni portate avanti da idee indiscriminate rispetto l'apprendimento la cui univocità non lascia spazio all'idea che non tutto ciò che l'adulto propone possa essere corretto per elaborare progetti di ricerca secondo tempi anche imprevedibili che dovrebbero essere osservati.

L'organizzazione progettuale del pensiero delle educatrici deve prevedere la riflessione e la verifica di come viene portato avanti questo pensiero e se riprogettare o modificarne modi, spazi, fasi e tempi. Sono soprattutto il Diario delle educatrici e il metodo osservativo a consentire di intercettare le varie problematiche con minore approssimazione; i dati di queste osservazioni possono individuare e realizzare le singole esperienze di ciascun bambino attraverso modalità di attuazione che gli siano proprie come il saper mangiare da solo, il sapersi rivolgere all'adulto, la capacità di ascoltare e rispettare le regole, aspettare il proprio turno, portare a termine un'attività, riordinare i giochi o chiudere i rubinetti. Tutte cose ordinarie e non straordinarie, che però sono la motivazione di una pratica educativa efficiente.

L'eccellenza è un ideale che ci spinge in una certa direzione che arricchisce il senso della nostra vita. Si tratta di trovare in noi stessi la propria vocazione o Via, la cui pratica sostiene e porta avanti la nostra motivazione iniziale che deve essere coltivata per arrivare a vedere il nostro lavoro come una crescita personale. Il modello organizzativo del Nido e della Scuola dell'Infanzia si riflettono sul comportamento e sul pensiero degli operatori influenzandoli sul significato che essi stessi attribuiscono alla loro attività e al modo di proporla; questo naturalmente, non può che ripercuotersi sulle capacità stesse del fare esperienza da parte del bambino.

Il modello organizzativo pertanto, può anche chiarire la nostra stessa motivazione di educatori, può nutrirla nella consapevolezza che può trattarsi

di un percorso trasformativo, da una mente inconsapevole che percorre sentieri confusi e a volte distruttivi, ad una mente consapevole e determinata ad essere pervasa da stati salutari capace di guardare in profondità nella propria pratica e nutrirsi della gioia di accrescerla sconfinando e portandola in ogni altra attività della propria vita.

Il tipo di ricerca portata avanti deve poter valutare l'adeguatezza del proprio agire pedagogico nella consapevolezza che in campo educativo specialmente, la ricerca è tale proprio perchè non offre risposte definite o programmate; il "sostare nell'incertezza" proprio della ricerca educativa è la nostra conoscenza viva, cioè esperienza da condividere e su cui riflettere come quel valore di impegno etico che è racchiuso in ogni attività di cura. Secondo Dewey tutta l'educazione è un certo tipo particolare di pratica influenzata dal costante moto della ricerca che non ha mai fine e che genera gli strumenti intellettuali che saranno usati dall'educatore, che ne guideranno la sua attenzione verso condizioni e relazioni che rischierebbero altrimenti di passare inosservate.

Nell'ambito educativo abbiamo modo di prendere in considerazione il fatto che l'attenzione colta e raffinata che apportiamo nei confronti dei bambini per sostenerli e strutturarne lo sviluppo si trasmuta in ricchezza interiore sotto forma di un ampliamento delle prospettive di significato. In altre parole, il 'dare' al bambino si evolve in *ap*-prendere dell'adulto. Operando una scelta volta a un'ideale si sviluppano le proprie capacità di conoscere anche i propri limiti avendo quindi l'opportunità di migliorarsi in una certa direzione.

Il maestro Morinaga ci fa presente che è solo una questione di abitudine all'approssimazione quella che ci fa valutare erroneamente le cose e anche noi stessi; e dice: "Se pensate di avere una capacità 10, tutto ciò che arriva fino a 9,9 vi sembra possibile, e la sensazione 'non posso' nasce quando vi viene affidato un compito di valore 10,1. Una persona pronta a ritenere un compito impossibile non farà mai nulla che superi il valore 10. Tale persona non migliorerà mai. Per questa ragione non dovete mai pensare 'non posso'. Qualunque richiesta vi faccia il maestro, in un modo o nell'altro dovete soddisfarla. Sforzandovi inflessibilmente di riuscirci salite sempre più in alto (10,1 - 10,2 - 10,3) e a poco a poco sviluppate per la prima volta una capacità che non avreste mai creduto di poter avere." (32)

L'insegnamento fondamentale per noi, non può venire che dalla ricerca di un metodo per risvegliare la presenza mentale grazie alla quale è possibile osservare le cose come effettivamente sono prima che vi si aggiungano interpretazioni personali. Questa forma di concentrazione si riferisce alla capacità di dirigere l'energia vitale, o attenzione consapevole, mantenendo un contatto aperto con ciò che è fuori dal nostro campo visivo percependone però l'esistenza. L'autoconsapevolezza o autocomprensione riduce sicuramente le probabilità di certi fallimenti perché le decisioni che andremo a prendere non saranno più guidate dalla nostra ignoranza. In effetti la felicità stessa non ha a

che fare con le circostanze esteriori, ma col modo con cui percepiamo il mondo e noi stessi.

V) LA PRATICA COME SISTEMA DI VITA

“Il significato di ogni insegnamento è soltanto questo: far conoscere ed indirizzare l'allievo verso ciò che egli ha in se stesso e di cui non è ancora consapevole. Non c'è dunque alcun segreto che il maestro possa trasmettere all'allievo. Insegnare è facile. Stare ad ascoltare è facile. Difficile però è divenire consapevoli di ciò che si ha in se stessi, trovarlo e prenderne realmente possesso.” (33)

Quando io e mia moglie ci imbattemmo nello splendido casale in cui, dopo una lunga e poderosa ristrutturazione venne creato l'Asilo per i bambini, restai stupito della sua forma e della forma che aveva assunto il mio destino. Mi sembrava proprio un piccolo monastero e in effetti un Asilo non è che un luogo di pace progettata che dovrebbe essere portata avanti in maniera da evitare inutili perdite di energia; un luogo in cui sia possibile essere sempre presenti a sé stessi, un luogo in cui gli adulti possano essere coinvolti nel richiamo di quel “sé stessi” che non è mai finito, ma forse è infinito.

Mi tornavano alla memoria le parole di un libro appena letto in cui l'autrice giustamente sosteneva che “difficilmente esiste, oggi, una istituzione che sia stata capace, in così poco tempo, di elaborare ricerche, percorsi culturali e pedagogici, progetti educativi per i bambini e strategie di sostegno alle famiglie, con tanta ricchezza, come quella messa in atto dal nido.” (34)

Chi non elabora e non ricerca non può insegnare molto ai bambini; lavorare con i bambini ci dona quella parte di infinito che è così difficile ritrovare in altri ambiti; il legame con l'infanzia ci consente di renderci conto di ciò che è in noi in ogni momento, perchè tutto che è dentro un adulto lo troviamo in forma più pura in ogni bambino. L'esperienza dell'infanzia acquista la sua vera importanza quando venga recuperata e rivissuta. Era, questo, un aspetto della pratica che fin dall'inizio avrei voluto trasmettere al personale educativo. Lentamente, anche con dolore e frustrazione, ma anche con gratificazioni, guadagnai terreno e portammo avanti il nostro progetto. Negli anni ho dovuto affrontare, come certamente è accaduto ad altri, assurde richieste, ogni genere di presunzioni e abbandoni di presunte educatrici a cui avrei voluto lanciare la domanda di un maestro: “Dove pensi di andare, se non sei nemmeno qui, adesso?!”

Ma ci sono anche stati episodi in cui l'autonomia che promuovevo ha preso forme diverse da quelle che potevo prevedere all'interno del nostro solo ambiente. Non è detto infatti che una volta scoccata la scintilla non si debba sentire il bisogno di visitare altri mondi, altre situazioni. Ciò che deve essere evitato in ogni caso è la dipendenza tra colleghe di lavoro, le false amicizie costruite nella noia di chi non sa svincolarsi da penosi retroscena familiari. Ecco, questo non avrebbe proprio niente a che fare con l'autonomia, né con la propria né con quella di bambini inermi.

Nel tempo ho dovuto selezionare e incontrarmi con tante di quelle persone che a metterle insieme non basterebbe una nave. Altre volte, nel venire "abbandonato" da qualcuno a cui avevo dato fiducia e speranze e da chi avrei voluto far crescere con tempi e modi che io ritenevo psicologicamente più corretti, ero costretto a pensare che non erano riuscite a connettersi con la pratica. L'impulso alla fuga è spesso guidato da aspetti della propria personalità che non riescono a cambiare. Come disse un maestro, "non conoscendo la propria mente, come si può conoscere altro?" Molto spesso però, se la tendenza al miglioramento rimane attiva, un problema momentaneo può risolversi in un rafforzamento e in uno sviluppo delle capacità di ciascuno, proprio come vuole il maestro Morinaga. Questa tendenza al miglioramento però non nasce con noi e nemmeno si acquisisce spontaneamente ma è un vero apprendimento, cioè lo sviluppo della capacità di utilizzare un'interpretazione già esistente per formarne una nuova più appropriata al significato di un'esperienza, così che questa nuova interpretazione guiderà le azioni future, ma non come un'attività qualunque ma come 'pratica', cioè il mantenimento di un proposito educativo che momento dopo momento possa essere un'esperienza che apporta vita alla nostra vita.

Questo tipo di apprendimento non può provenire dall'esterno, ma da un'adeguata formazione, come ci suggerisce Silvia Vescuso: "La formazione a cui mi riferisco non è relativa alla semplice trasmissione di conoscenze, esperienze, abilità, in un rapporto sbilanciato tra docente e discente ma, consiste in un percorso formativo che favorisca l'ascolto di sé. Ascolto finalizzato ad acquisire consapevolezza delle proprie modalità cognitive, emotive e operative tale da accelerare il processo di trasformazione e di sviluppo delle proprie potenzialità". (35)

Tutto era nato grazie all'influenza che Jung e lo Zen avevano esercitato su di me nel corso degli anni, e quindi non potevo pensare ad altro che cercare le motivazioni metodologiche all'interno di questi due grandi contenitori culturali che si occupano dell'ottimale salute fisica e mentale, dello sviluppo morale e della crescita spirituale personale. Il carattere universale del contenuto educativo si sposa perfettamente con i principi dello Zen e della psicologia junghiana, e possono essere usati da chiunque in qualunque circostanza della vita come una pratica per espandere il territorio della propria

coscienza riordinando così gli stati emozionali e permettendo una visione più completa possibile degli elementi presenti nel nostro spazio mentale. Il lavoro che ho fatto per portare il mio Zen nella vita di tutti i giorni oggi lo chiamo "educazione", nel senso globale che auspicava Mezirow di terreno d'incontro di specialisti che guardano ad altre discipline e sollecitato da una teoria che spieghi come gli adulti razionalizzano le loro esperienze. Tale teoria sarà sostenuta appunto da prassi e metodi che divengono trasformativi per innalzare il livello di umanizzazione degli esseri umani.

Nella vita di ogni giorno siamo messi costantemente alla prova da emozioni distruttive come rabbia e frustrazione, ma il sentirci dei "praticanti" in questo senso può realmente aiutarci a portare la nostra energia verso una direzione più costruttiva che non il semplice lasciarsi andare. La pratica accompagna la nostra motivazione primaria orientando i nostri atteggiamenti verso un valore significativo, in quanto intimamente connesso ad un progetto di autonomia. La Goldschmied dice: "Per conservare la loro motivazione e la loro comprensione verso i bisogni e le condizioni sociali in mutamento, le educatrici hanno necessità di dare un senso al loro percorso..." (36)

Ecco l'altra affermazione, dopo quella di Jung citata all'inizio del libro, che mi ha influenzato e ha dato una forte spinta nel mio proposito di rivolgermi ai formatori e alle educatrici motivate e che hanno il diritto che venga loro riconosciuto e restituito un valore, a volte inconscio, di alto contenuto sociale in quanto riferito allo sviluppo ottimale e accrescitivo della personalità umana.

Quando dobbiamo accogliere genitori e bambini dobbiamo essere capaci di mettere in atto una pratica senza pregiudizi, che possa riconoscere come siamo tutti dipendenti gli uni dagli altri, come ognuno ha le stesse esigenze degli altri e che la differenza consiste nel come portare avanti la soddisfazione di quelle esigenze. Qualunque cosa facciamo non si dovrebbe perdere l'occasione per continuare a crescere, trasformando le emozioni negative in consapevolezza. La pratica, essendo la nostra attività quotidiana inserita nel flusso delle cose, è anche la forza che ci incoraggia a vivere realizzando il nostro potenziale umano in ogni momento.

Molto spesso anche l'educatrice più preparata perde di vista la connessione che c'è tra la varietà dell'offerta educativa con i diversi tipi di potenziale umano. Ogni proposta infatti dovrebbe essere inerente a quel tipo di potenzialità inscritta in una determinata cultura tenendo sempre presente che ogni tipo di cultura è un sistema particolare che seleziona e struttura un certo tipo di potenzialità e non altre. Nel processo di acculturazione alcune potenzialità vengono incrementate, altre inibite e altre restano pressoché sconosciute o si sviluppano quasi accidentalmente in particolari circostanze della vita in qualche persona particolare. L'ambito culturale dunque influenzerà le potenzialità di una collettività determinandone il tipo di coscienza anche individuale fin dall'infanzia. "Va notato anche che la

strutturazione/programmazione della coscienza, che ha luogo nella prima infanzia, è probabilmente la più persistente e più implicita delle nostre programmazioni e dei nostri apprendimenti, poiché in quel periodo non abbiamo alcun altro quadro di riferimento con cui confrontarla. E' l'unica cosa che abbiamo ed è intimamente collegata con la nostra sopravvivenza fisica e con il nostro essere amati e accettati." (37)

Crescendo e adattandosi al sociale, molte delle potenzialità che esistevano alla nascita svaniscono attraverso quel tipo di logica utile a quel tipo di sopravvivenza. Viene a perdersi quella libera sintesi di illimitate potenzialità e con esse la capacità di superare le contraddizioni senza dovervi rimanere invischiato, come invece capita alla coscienza degli individui medi. Dopodiché si andrà a scuola e all'università e arrivati a trenta anni non sappiamo ancora niente di noi stessi. Se arriviamo all'età in cui si viene considerati maturi ma non sappiamo niente di essenziale sulla natura umana e su sé stessi, come possiamo sperare di essere felici? Si deduce che per la maggior parte delle persone tanti anni di studio non sono serviti a niente. A che serve imparare tanta matematica o filosofia se non sappiamo cosa ci succede dentro. Come possiamo capire un altro se non capiamo noi stessi e se abbiamo represso per sempre quelle qualità che dovremmo far vivere nel bambino? Come possiamo guidare un bambino se siamo rimasti infantili? Le opportunità educative e di apprendimento che vengono offerte al Nido e alla Scuola dell'Infanzia sono riferite alle potenzialità di ogni bambino al di là del tipo di cultura; l'offerta però proviene da adulti formati in quella specifica cultura; come dire che l'educazione dell'adulto, se c'è, torna indirettamente a vantaggio del bambino, a contatto col quale si dovrebbe essere capaci di uscire da sé stessi, andare oltre la cultura e sperare che le nostre offerte abbiano una validità universale che lo aiutino a svilupparsi insieme alle proprie potenzialità.

Potremmo sintetizzare questa idea immaginando non tanto un'educazione corretta ma nel creare opportunità in cui venga consentito ai bambini di seguire la loro natura e le loro proprie interpretazioni riprogettando alcuni interventi che tengano conto dell'universalità dell'anima.

L'anima è nelle cose che facciamo e soprattutto nel modo in cui le facciamo, nel prenderci cura di ciò che facciamo, provandone un genuino piacere.

Lo spazio dell'anima può venire riconquistato come lo "spazio protetto" di un Mandala, uno spazio d'ascolto in cui sia possibile percepire il silenzio, viverlo e produrre quella trasformazione di energia necessaria a una reale presenza mentale e alla gentilezza amorevole grazie alle quali le persone siano in grado di manifestare la "luminosità delle cose"; non sono molti quelli che riconoscono la luminosità quando questa si presenta, perché troppo spesso non si è presenti, ma i bambini sì, loro la riconoscono... La pratica educativa significa esserci, essere presenti, ed è una cosa che continuiamo ad imparare; non importa quanto siamo bravi o da quanto tempo facciamo certe cose; si

impara sempre di nuovo. “Nella vita degli esseri umani esistono due tipi di realtà: quella egoica e affidata al caso, cioè senza progetto e senza radici, e quella relativa alla “natura innegabile” che ci consente di lavorare nella direzione in cui tutte le cose prendono vita...” (38)

La pratica educativa, se portata avanti in questo modo può essere una forma di progettazione della nostra stessa autonomia, intesa proprio come autoconoscenza o conoscenza di sè. “Conoscere se stessi è il vero fine dell’educazione. Senza una conoscenza di sè, il mero immagazzinare fatti e nozioni al fine di passare gli esami è un modo stupido di condurre la propria esistenza (...) a meno che non conosciate voi stessi, non sarete diversi dai pappagalli che ripetono delle frasi. Laddove, non appena iniziate ad avere qualche conoscenza di voi stessi, per quanto piccola essa sia, avrete nondimeno innescato uno straordinario processo di creatività”. (39)

FINE

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI:

- 1- C.G.Jung: Psicologia analitica ed educazione (1926/1946) Bollati Boringhieri op. 17
- 2- Thomas Moore: L’incanto quotidiano – Sonzogno, 1997
- 3- Reb Anderson: Meditazione zen – Appunti di viaggio (La Parola), Roma 2006
- 4- Reb Anderson: op. cit.
- 5- Soko Morinaga: Da studente a maestro – Astrolabio Ubaldini, Roma 2004
- 6- Soko Morinaga: op. cit.
- 7- Soko Morinaga: op. cit.
- 8- Becchi, Bondioli, Ferrari: Il progetto pedagogico del nido – Junior 2002
- 9- C.G.Jung: Riflessioni teoriche sull’essenza della psiche, op. 8 Bollati Boringhieri 1994
- 10- Kosho Uchiyama Roshi: Istruzioni a un cuoco zen – Astrolabio Ubaldini, Roma 1986
- 11- Tania Terlizzi: Didattica del nido d’infanzia – Junior 2010
- 12- Danin Katagiri: Ritorno al silenzio – Astrolabio Ubaldini, Roma 1989
- 13- Danin Katagiri: op. cit.
- 14- Doroty Davidson: La psicoterapia junghiana con i bambini – ed. Ma.Gi., Roma 2004

- 15- Kosho Uchiyama Roshi: La realtà dello zazen – Astrolabio Ubaldini, Roma 1976
- 16- Paola Tonelli: Cooperazione educativa n. 3, 1997
- 17- C.G.Jung: Psicologia della meditazione orientale (1943) op. 11, Bollati Boringhieri 1992
- 18- Eric Neumann: Storia delle origini della coscienza – Astrolabio Ubaldini, Roma 1978
- 19- Bruno Bettelheim: Il mondo incantato – Feltrinelli , Milano 2000
- 20- Bruno Bettelheim: op. cit.
- 21- Raffaele Santilli: Programmare al Nido – ed. Anicia, Roma 2007
- 22- Paola Tonelli: Documentare le esperienze educative – ed. Anicia, Roma 2009
- 23- C.G.Jung: Coscienza, inconscio e individuazione – Bollati Boringhieri op.9 Torino 1997
- 24- W.Mc Guire: Jung parla – Adelphi, Milano 1995
- 25- Esther Harding: La strada della donna – Astrolabio, Roma 1942
- 26- A. Maslow: Verso una psicologia dell'essere – Astrolabio Ubaldini, Roma 1971
- 27- Esther Harding: op. cit.
- 28- Eric Neumann: op. cit.
- 29- Erich Fromm: L'arte di ascoltare-Mondadori, 1994-2011
- 30- Stefano Dallari: Sorridere con l'anima – Il Cerchio, Rimini 2004
- 31- Howard Gardner: Educazione e sviluppo della mente – Ed. Erikson, Trento 2005
- 32- Soko Morinaga: op. cit.
- 33- ItoTenzen Chuya in: Karlfried von Durckheim: Lo Zen e noi (1961-1976) Ed. Mediterranee, Roma 1992
- 34- Laura Restuccia Saitta: Genitori al Nido – RCS libri, Milano 2002
- 35- Silvia Vescuso: B.I.L. Benessere Interno Lordo- Guerini & Associati, Milano 2009
- 36- . E. Goldschmied: Persone da zero a tre anni – Ed. Junior, 2002
- 37- Charles T. Tart: Stati di coscienza – Astrolabio Ubaldini, Roma 1997
- 38- Raffaele Santilli: L'educazione e lo Zen – Armando editore, Roma 2007
- 39- Krishnamurti: La ricerca della felicità – Mondadori, 2007

L'AUTORE

Raffaele Santilli, educatore pedagogista è coordinatore e direttore di un particolare Asilo Nido in Roma in cui ospita iniziative culturali di formazione e discipline olistiche. Per anni membro dell'Associazione Zen Internazionale fondata dal suo primo maestro, Taisen Deshimaru, ha continuato la sua ricerca con vari maestri e insegnanti di diverse scuole e tradizioni orientali e occidentali. Insegnante lui stesso di meditazione e terapie brevi, per trent'anni studia la psicologia e in particolare Jung, che gli permette, negli ultimi quindici anni, di farsi interprete del dialogo Oriente-Occidente pubblicando vari articoli su riviste specializzate e diversi libri a tema.

Opere pubblicate:

- Meditazione zen: provate *Promolibri Manganelli, Torino 2000*
- La vita è gratis – *Edizioni scientifiche Ma.Gi, Roma 2001*
- Programmare al Nido – *Edizioni Anicia, Roma 2006*
- L'educazione e lo Zen – *Armando editore, Roma 2007*
- I maestri parlano – *Promolibri Manganelli, Torino 2009*
- La dottrina del Sé - *Edizioni Crisalide, Spigno Saturnia (LT), 2010*

QUARTA DI COPERTINA:

Questo libro dedicato ai bambini è in verità riferito agli adulti, a quelli di loro che approfittando di un mestiere di cura e aiuto intravedono la possibilità di intraprendere e portare avanti un personale processo di autonomia basato sulla trasformazione delle proprie prospettive di significato troppo spesso vissute passivamente. Si tratta di comprendere le esperienze di fondo che la pratica educativa ci offre, proprio nello stesso modo con cui l'educatrice incoraggia i bambini a portare nell'area della consapevolezza il dispiegarsi delle loro varie potenzialità.

Per aiutarsi, l'adulto, può avvalersi dello strumento meditativo come punto di riferimento per le proprie ricerche.