

I saperi dell'educare: l'esperienza dei servizi per l'infanzia in Piemonte

Torino, 14 giugno 2008



GRUPPO TERRITORIALE PIEMONTE

GRUPPO NAZIONALE NIDI INFANZIA
Gruppo Territoriale Piemonte
Città di Torino

Educare i bambini piccoli oggi: quali i saperi?

Galleria d'Arte Moderna, Corso Galileo Ferraris
Torino
14 giugno 2008

Ore 9.00-11.00

Coordina

- Tullia Musatti, ISTC-CNR e Gruppo Nazionale Nidi Infanzia

Relazioni

- *I saperi della quotidianità*
Francesca Emiliani, Università di Bologna
- *La formazione: un investimento sulla qualità dei servizi*
Elena Giacomini, Comune di Reggio Emilia
- *Dire, fare, pensare...La pratica riflessiva ,un patrimonio da accrescere e reinvestire*
Maria Antonietta Nunnari, Comune di Torino
- *Sguardi sulle competenze professionali nella realtà territoriale*
cura del Gruppo Territoriale Piemonte (Gruppo di lavoro dell'asilo nido comunale di Mongrando, Laura Gallina, Franca Bertotto, Patrizia Brunazzo)

Dibattito e conclusioni

Indice

Premessa

Maria Antonietta Nunnari..... 2

I saperi della quotidianità

Francesca Emiliani..... 3

La formazione: un investimento sulla qualità dei servizi

Elena Giacopini..... 8

Dire, fare, pensare... La pratica riflessiva, un patrimonio da accrescere e reinvestire

Maria Antonietta Nunnari..... 14

La comunicazione non verbale nella relazione educativa

A cura del gruppo di lavoro dell'asilo nido del Comune di Mongrando..... 19

Una finestra sui bisogni formativi degli operatori dei servizi all'infanzia della Città di Torino e dei Comuni della Provincia

Laura Gallina..... 22

Competenze professionali dell'educatore-operatore nell'esperienza del privato sociale

Franca Bertotto..... 27

Tracce di nido nel territorio

Patrizia Brunazzo..... 31

Premessa

Maria Antonietta Nunnari

Comune di Torino

L'idea che ci si fa dell'educazione e del compito dell'educatore dipende dall'idea che ci si fa dell'uomo e del suo destino.

Lucien Laberthonnière

“Educare i bambini piccoli oggi: quali saperi?” costituisce il titolo e il tema del seminario di approfondimento organizzato dal Gruppo Nazionale Nidi Infanzia e dal Gruppo Territoriale Piemonte, in collaborazione con il Comune di Torino.

Il seminario si è svolto il 13 e 14 giugno 2008 e si è articolato in due giornate: la prima è stata dedicata al “Contributo dell'Università alla qualità dei servizi: la formazione iniziale”, mentre la seconda, di cui riportiamo di seguito gli atti, era finalizzata a un confronto relativo a “I saperi dell'educare: l'esperienza dei servizi per l'infanzia in Piemonte”. L'esperienza si colloca nel prosieguo di una riflessione avviata dal Gruppo Territoriale Piemonte durante l'incontro del 15 maggio 2007.

L'iniziativa, dal titolo “Servizi per la

prima infanzia: verso una nuova legge regionale”, ha avuto lo scopo di riportare l'attenzione sul sistema educativo per la prima infanzia nella nostra regione, rivitalizzando il dibattito sulla necessità di attualizzare la Legge Regionale n. 3 del 15/1/1973.

Nel richiamare la necessità di una riforma organica della normativa vigente, si è posto l'accento sull'identità pedagogica e didattica dei nostri servizi, al fine di renderne evidente il valore e i cambiamenti intervenuti in questi decenni e di aprire una riflessione di carattere culturale.

Tale riflessione che ha portato, inevitabilmente, a confrontarci in modo interlocutorio e problematico su ruolo, identità e professionalità dell'educatore.

Non sfuggono la fatica e l'impegno nell'accompagnare i cambiamenti che hanno interessato la nostra società e conseguentemente i servizi nei quali operiamo. Si pone, pertanto, la questione della formazione di quanti lavorano non solo nei nidi per l'infanzia, ma anche nelle diverse tipologie di servizi integrativi.

Oggi, ancora più di ieri, ci sembra fondamentale per tale figura professionale, chiamata a una

progettualità in un contesto sempre più complesso e articolato, possedere un sapere pedagogico e didattico in grado di esprimere maggiori competenze per dare adeguate risposte alla pluralità di soggetti coinvolti nella relazione educativa.

Saperi che prendono origine dal percorso formativo di base, che si modellano con il bagaglio di esperienze quotidiane e si arricchiscono con la formazione permanente che ciascun educatore ha avuto occasione di percorrere durante la sua vita lavorativa.

Ciascuno di questi ambiti ha la sua peculiarità: la sfida è una professionalità capace di operare una sintesi per costruire azioni educative intenzionali. I contributi di pensiero ed esperienze offerti dai relatori hanno lo scopo di indagare alcuni degli aspetti sopra accennati.

I saperi del I a quotidianità

Francesca Emiliani
Università di Bologna

L'Università di Bologna, presso cui lavoro, da anni si occupa del problema della formazione e prossimamente nascerà un corso specifico dedicato agli educatori per i servizi della prima infanzia. In questa occasione vorrei concentrarmi sul tema della dimensione quotidiana nella realtà e sul suo modo di proiettarsi sui servizi per l'infanzia.

In particolare, vorrei esporre alla vostra attenzione il tema del quotidiano e della quotidianità tenendo d'occhio il problema delle figure professionali al nido. Una sintesi a questo proposito si può trovare nel lavoro di Susanna Mantovani e Laura Saitta, dove gli educatori sono stati definiti "professionisti del quotidiano, costruttori del quotidiano". Ho trovato questa idea particolarmente interessante: il quotidiano come struttura portante della nostra esistenza e come impalcatura di stabilità, necessaria allo sviluppo e all'adattamento. Spiegherò successivamente in che modo gli educatori si possono intendere come costruttori di impalcature di stabilità.

Vorrei a questo punto sottolineare alcuni aspetti della quotidianità, di cui normalmente gli adulti parlano in termini svalutanti poiché essa contiene le pratiche più ripetitive: tanto più è noto, noioso e familiare, tanto più siamo soliti

definire il nostro quotidiano in termini negativi; tutto ciò che è ovvio, banale, ripetitivo, obbligatorio, fa parte della realtà quotidiana.

Il secondo aspetto è il fatto che quando ci si trova in una situazione di sofferenza, di malattia e di dolore, il quotidiano diventa una realtà preminente, con cui bisogna confrontarsi. Ma perché la realtà è così svalutante?

Quando ho iniziato a occuparmi di bambini di 0-3 anni, è apparso evidente che costoro devono necessariamente "entrare" nel quotidiano, poiché non lo posseggono.

Le tre caratteristiche fondamentali del quotidiano sono:

- scontata – il quotidiano è una realtà scontata e implicita, dove per ovvio e per scontato ci si riferisce al senso e al significato delle azioni;
- anonima – per capire questo concetto di anonimato si può far riferimento alle situazioni relazionali, si pensi a quando, in un rapporto che inizialmente non era tale, viene dato tutto per scontato; lo scontato porta con sé il diventare invisibile;
- non riflessiva – nel senso che si scende in una sorta di semiautomatismo che induce a dire che è necessario che "sia così".

È necessario che la realtà sia scontata,

anonima e non riflessiva, perché noi abbiamo bisogno di appoggiare su questa realtà, ma non individualmente, bensì collettivamente. Tutti noi possiamo muoverci in questa sfera dell'esistenza, perché ciascuno sa che anche l'altro la intende così. I significati sono condivisi e scontati e nel momento in cui non dovrebbe più essere così potrebbe accadere uno scontro. Dobbiamo dare per scontato che tutti seguiamo delle regole.

Voglio sottolineare che possiamo vivere in questa dimensione della realtà, perché tutto questo ci consente di avere una base sicura che, per un certo periodo e per lo meno in una certa cultura, consente di fare serenamente tutto il resto.

Per esempio un individuo che si trovi isolato in un paese straniero di cui non sa nulla, dopo un po' comincia a darsi un ordine, perché è impossibile vivere momento per momento in un caos d'improvvisazione.

Il quotidiano può essere inteso come una necessità della sopravvivenza e una sfera della realtà che si riproduce necessariamente, perché è una necessità in ogni contesto di vita, in ogni condizione sociale e culturale. Nessuno può vivere in un caos folle, dove non si riconosce un ordine espressivo, concreto.

Quando si vive un periodo di malattia, di disoccupazione, di transizione difficile, le piccole cose diventano importanti. La quotidianità diventa fondamentale per l'adattamento delle persone anziane e dei bambini piccoli. Alcuni operatori che lavorano con persone malate di Alzheimer hanno provato a ricostruire dei piccoli angoli di quotidianità domestica dove le persone anziane possono ripetere certe attività e certe routine. È stato riscontrato che questo esercizio li rende effettivamente più tranquilli e sereni. Ci sono quindi fasi e condizioni della vita in cui il

quotidiano esce dalla dimensione implicita e scontata e si ripresenta importante come realtà dell'adattamento.

Riepilogando, possiamo quindi indicare come elementi fondamentali della realtà il *controllo*, la *previsione* e la *stabilità*.

Tra questi, l'elemento che mi ha colpito maggiormente è la stabilità, poiché il quotidiano forma legami saldi. Due persone possono non parlare, ma mantengono il loro legame grazie alla routine, al quotidiano.

Quali sono i processi attraverso i quali si costruisce questa dimensione dell'esistenza? Esiste qualcosa che prima era intenzionale e che successivamente va a costituire qualcosa di sommerso, va a comporre una base solida della nostra esistenza.

È necessario, innanzitutto, capire che il processo di quotidianizzazione della realtà non è qualcosa di statico. Per comprendere questa affermazione, bisogna andare in un altro posto. Solo in questo caso ci si accorge che è necessario ricominciare da capo a costruirsi una quotidianità, che significa trasformare parte della nostra esperienza in azioni stabili, in significati che non è più necessario riproporre, rimandandoli alla dimensione tacita, scontata e non riflessiva: perché ognuno di noi deve mantenere la mente libera per fare altro. È un processo continuo che produce una struttura che si incarna sulle routine, sulle regole che in ciascun contesto di vita costituiscono il riferimento fondamentale per tutti coloro che vi vivono.

È possibile trovare un riferimento a questo proposito in Spitz, che parla dell'attività tutoria dell'adulto nell'interazione con il bambino, poiché lo orienta, lo predispone e inizia a mostrargli di essere capace di interagire con l'altro, quando ancora non sarebbe capace di entrare

nell'interazione. Questo lavoro di predisposizione di attività tutoria consente al piccolo di interagire e questo vale sempre nei primi anni di vita.

Sul tema delle regole tutti gli insegnanti sono preoccupati. È evidente che, nella costruzione di una routine interattiva al nido che comprenda le attività che scandiscono la giornata al nido (il pranzo e il cambio per esempio), c'è una regolazione intrinseca della sequenza, perché si inizia in un modo e si finisce in un altro. Per il cambio, ad esempio, si inizia spogliando il bambino e si deve finire con il bambino cambiato, attraverso una sequenza di gesti che si ripete più o meno sempre nella stessa maniera. Allo stesso modo il bambino deve potersi costruire la rappresentazione di questa sequenza di gesti per poter imparare a prevedere, a controllare e a entrare nella routine. La routine significa che ripetiamo dei gesti, noi adulti li ripetiamo spesso in maniera automatica, ma quando siamo a contatto con i bambini, li dobbiamo ripetere tenendo presente che loro devono potersi costruire una rappresentazione di ciò che succede per poterlo prevedere e controllare.

Posso sostenere che tutto lo sviluppo infantile si sviluppa a partire dalla partecipazione attiva a sequenze di azioni prevedibili e controllabili. Tutta la conoscenza dei bambini (le prime parole, il linguaggio cognitivo e affettivo...) si sviluppa attraverso la partecipazione attiva a sequenze di azioni prevedibili, controllabili e padroneggiabili. La conoscenza della prima infanzia si sviluppa dalla conoscenza delle routine sociali in cui sono coinvolti. I bambini conoscono prima la sequenza in cui un certo oggetto è inserito e, solo successivamente, la funzione dei singoli oggetti. Per esempio, in un primo momento, il piatto non è visto

come lo strumento per mangiare all'inizio, ma come il "mangiare la pappa".

Anche le prime parole hanno a che fare con la realtà e la routine che li riguardano, la ripetizione è necessaria sia sul piano cognitivo che sociale. I bambini hanno bisogno di ripetere, perché la ripetizione è alla base della possibilità di costruirsi una rappresentazione della sequenza, poterla controllare, padroneggiare sul piano cognitivo e affettivo: "scompare e ricompare". E quando ricompare, il bambino è contento.

Il quotidiano svolge un'attività strutturante e organizzatrice tramite l'importanza del rituale. I bambini amano la ripetizione e la ritualità, perché trasmettono loro un significato simbolico. Possiamo intendere il processo di inserimento nel mondo sociale come un progressivo padroneggiamento della conoscenza comune da parte dei bambini. La conoscenza del mondo comune è l'ovvio e sottende le pratiche quotidiane che diamo per scontate, ma che tutti noi abbiamo per poterci muovere dentro a un certo mondo, a una certa realtà. E, proprio perché tutti noi le abbiamo e le diamo per scontate, possiamo muoverci dentro a quel determinato mondo.

La ripetizione è stata osservata anche da Piaget e Freud e successivamente ripresa nei loro modelli teorici.

Freud, guardando il nipote mentre giocava con un rocchetto legato a un filo, lanciandolo sotto il letto e poi recuperandolo, lo interpretò come la dinamica di separazione-avvicinamento del bambino con la madre e si accorse che la fase più divertente del gioco era quella in cui il rocchetto ricompariva. Inutile ricordare quanto Piaget abbia interpretato questa "chicca" in chiave cognitiva.

Il bisogno di ripetizione dei bambini è individuabile anche nel fatto che essi

desiderano sempre gli stessi libri: tale richiesta è da valutare come la possibilità per i più piccoli di costruire una quotidianità stabile, non una ripetizione fine a sé stessa, ma stabile e comunque capace di accogliere dei cambiamenti. Agli adulti spetta il compito di introdurre nella ripetizione degli elementi di innovazione, di piccolo cambiamento, al fine di garantire la stabilità della struttura.

La struttura quotidiana che accoglie il bambino gli deve consentire di poterla prevedere e controllare, di potersi orientare al suo interno. Questa dimensione deve essere acquisita in modo graduale, passando da un livello centrato sull'intenzione, sulla scoperta e sulla motivazione a un momento in cui il bambino potrà darla per scontata come implicita della realtà. Bisogna condurre il piccolo al punto in cui anche lui potrà dare per scontato alcune conoscenze per noi implicite. Solo quando avranno questa dimensione implicita, scontata e la padroneggeranno, saranno veramente inseriti in un determinato gruppo, all'asilo e nella loro famiglia.

Quindi noi educatori non dobbiamo dare per scontata tale dimensione, perché i piccoli riescono a entrarci solo se noi la predisponiamo in modo corretto. I bambini entrano nel mondo sociale partecipando attivamente a costruzioni di microcosmi del quotidiano (a costruzioni di piccole impalcature di quotidianità), costruendo piccole impalcature di quotidianità, che progressivamente vanno dal loro corpo come prima oggetto di interesse e si allargano fino a includere l'intera vita del bambino.

Il quotidiano svolge quindi un'attività strutturante e organizzatrice tramite l'importanza del rituale: i bambini amano la ritualità, cercano la ripetizione, perché trasmette loro un significato simbolico.

A questo punto vorrei proporre una ulteriore riflessione.

Nei nostri asili normalmente gli educatori si preoccupano di aspetti sofisticati della relazione. Visitando, invece, alcuni orfanotrofi in Albania, si nota che bambini nati sani a sei/sette mesi sono già "persi". Questo termine è stato usato da Michael Rutter, un dottore che si occupa di deprivazione infantile.

Il ritardo evolutivo è stato interpretato da Spitz come carenza di cure materne: la causa principale veniva considerata l'assenza della madre. Rutter interpreta, invece, questo problema come carenza di stimoli provenienti dall'ambiente, la cosiddetta "carenza da istituzionalizzazione". In entrambe le spiegazioni il bambino è visto in una dimensione passiva che non tiene conto del suo bisogno e della sua capacità attiva di partecipare. Se prendiamo in considerazione tutti i recenti studi relativi agli sviluppi nei primi anni di vita e alla nascita del "legame", possiamo affermare che il bambino è predisposto alla costruzione del legame, in quanto dotato di una socialità di tipo indiscriminato che lo porta a capire lo stato d'animo dell'altro e a raccogliere l'intenzione dell'adulto.

Rutter sottolinea che esiste una relazione specifica fra la condizione deprivante grave dell'orfanotrofio e lo sviluppo dei loro piccoli ospiti, che può esprimersi nel disturbo del legame, in una socialità di tipo superficiale, appiccicosa, priva di partner e di relazioni, nell'incapacità di riconoscere lo stato mentale dell'altro e, addirittura, nell'emergere di sindromi quasi autistiche.

Concludo invitandovi a tenere a mente le riflessioni finora esposte e a riutilzarle svolgendo la vostra funzione di "professionisti del quotidiano".

La formazione: un investimento sulla qualità dei servizi

Bruna Elena Giacopini

Istituzione Scuole e Nidi d'Infanzia Comune di Reggio Emilia

Il tema che mi è stato affidato nella presente occasione porta già in sé un vincolo concettuale sull'idea di *formazione*, intesa non solo come formazione degli educatori, ma, più complessivamente, come formazione nell'esperienza educativa in relazione alla qualità dei servizi educativi. In questo percorso tenterò di transitare da idee larghe di formazione a vissuti specifici. È evidente che il tema, così inteso, richiederebbe approfondite argomentazioni, mai però sufficientemente compiute, perché inevitabilmente necessitano del confronto con le esperienze educative.

Ritengo pertanto sia strategico offrire alcuni spunti che ciascuno possa poi argomentare in relazione alla propria specifica realtà.

Vorrei proporre un'idea di formazione come luogo culturale e professionale che prenda ispirazione e suggerimenti da:

- il *diritto di apprendere ad apprendere* (nel senso più ampio del termine sul piano emozionale, relazionale, affettivo, cognitivo...) dei bambini e degli adulti;
- gli *accrediti culturali* attribuiti ai soggetti in apprendimento;
- il *dialogo/scambio tra saperi ed esperienze*.

Si tratta di tre livelli non separabili, non distanti tra loro, anche alla luce delle ultime riflessioni proposte da Francesca Emiliani e dal concetto, da lei proposto, di partecipazione attiva ai processi che vengono costruiti dentro a una concezione interattiva dei soggetti. Vanno però elaborate, esplicitate e aggiornate le scelte.

Molto spesso nei servizi per l'infanzia, parlando di processi educativi, rendiamo esplicito il riferimento ai bambini dando per scontato e sottinteso il ruolo degli adulti. L'impegno è di provocare l'esigenza di conoscere di più le processualità e i guadagni formativi degli insegnanti/educatori; inoltre, frequentemente, si accenna ai saperi (dicitura troppo generica) che ritengo debbano essere qualificati e per i quali è opportuno esplicitare il riferimento a un'idea forte di saperi transdisciplinari (come li definisce Edgar Morin) e polisensoriali, distinguibili ma non separabili, considerati in un imprescindibile dialogo.

La formazione, di cui intendo trattare, avvicina tale mappa concettuale, preoccupandosi di capire anche quali siano i percorsi e le strutture per generare e rendere comprensibile il potenziale formativo e creativo sia del nido che

della scuola dell'infanzia. Infatti, quando osserviamo i bambini, è evidente come essi siano in grado di apprendere tenendo insieme (non separando) i saperi e le esperienze, come siano abili nel conoscere in modo interconnesso sviluppando un atteggiamento di sensibilità alla relazione e alla conoscenza. Per noi è importante condividere queste considerazioni e riflessioni intorno all'apprendere del bambino e della persona con particolare riferimento alla fascia di età 0-6 anni: quotidianamente, infatti, operiamo in tale ambito e la città di Torino investe da tempo con attenzione e coerenza sulle scelte valoriali del proprio progetto educativo. E proprio per sottolineare ulteriormente tali consapevolezze, vorrei anche esplicitare che costruire relazioni significa costruire conoscenze che si avvantaggiano (sia le relazioni che le conoscenze) dal dialogo tra diverse esperienze e credenze.

Gli studi da tempo affermano che il bambino è un soggetto di diritto fin dalla nascita. Ha il diritto a essere riconosciuto come persona che sta costruendo il proprio presente, guardando avanti, andando oltre il muro delle ovvietà: ma tutto questo avviene necessariamente nella relazione con gli altri (adulti e bambini, contesti di vita). Fin da subito il bambino ha molteplici diritti: tra questi i primi sono sicuramente il diritto ad apprendere, a porsi in relazione, a comunicare, a essere accolto con cura. Sono affermazioni sostenute da studi psicologici, antropologici, dalle innovazioni introdotte dalle neuroscienze e da diversi momenti osservati nei contesti educativi fin dai primi mesi di vita. Sono dichiarazioni esigenti che pretendono che gli adulti si assumano la responsabilità di pensare luoghi dedicati e pensati per l'infanzia e che chiedono anche

che ogni incontro possa essere inteso come un evento, una epifania, distinto e riconoscibile nel normale fluire della quotidianità. Gli incontri così concepiti danno valore a quello che sta accadendo nella/della vita dei bambini per saperlo riconoscere, ri-nominare e ri-significare.

Queste operazioni costituiscono una nostra responsabilità in qualità di educatori di nido e di scuola dell'infanzia: lo scorrere della vita dei bambini diventa uno scorrere indistinto se non siamo in grado di significarlo, affermarlo, renderlo visibile, mettendo in dialogo il sapere canonico con il sapere espresso dai bambini, da ciascun bambino. È un bel vincolo di ordine educativo ed etico che porta al superamento della storica "divisione" tra educatori e insegnanti e che rimanda a un continuo processo di interlocutorietà tra adulti e tra adulti e bambini e a quell'idea di saperi transdisciplinari da cui oggi abbiamo avviato la riflessione.

Per meglio spiegare questo impegno, mi pare opportuno citare il titolo scelto per un articolo, diversi anni fa, da Loris Malaguzzi, pedagogista: *Insegnante, un mestiere per non pensare in piccolo*, titolo che interpreta, a mio parere, una sollecitazione anche in campo formativo. È un invito a immaginare, prevedere, raccordare pensieri, idee e conoscenze, a mantenere coesa la tensione verso l'aggiornamento culturale e l'innovazione della didattica. Sulla stessa lunghezza d'onda si muove la suggestione di David Hawkins, scienziato, quando scriveva: "L'insegnante non va inteso come oggetto di studio ma come interprete dei fenomeni educativi". L'affermazione è un chiaro invito a pensare l'insegnante in un atteggiamento di ricerca e di comprensione del sapere e non come soggetto impegnato nella trasmissione

del sapere. Gli scambi tra le persone assumono un valore aggiunto, si fondano sull'esperienza e sulla competenza, segnano percorsi di reciprocità di un pensiero congiunto tra racconto, valutazione, informazione, riflessione, diventano una strategia privilegiata negli approcci formativi e richiedono condizioni e strumenti.

Stiamo sistematizzando un'idea di formazione non lineare, ma elaborata con un approccio sistemico da parte di tutti coloro che stanno costruendo e partecipando al percorso formativo.

Per articolare ulteriormente le idee, porrei un quesito "domestico": quale è la relazione tra esperienza e quotidianità?

Già Francesca Emiliani ha ampiamente tratteggiato diverse qualità della quotidianità.

Allora vorrei chiarire alcuni aspetti rispetto all'esperienza, che non va confusa con l'azione, con il fare. L'agire in un contesto rimanda alla *costruzione di significanti*, elementi necessari per attivare un processo capace di dare senso, argomentare, riflettere l'azione, al fine di tenerne memoria e di aprire questioni che generino un *continuum* sperimentale. È un approccio che tiene insieme sullo stesso piano valoriale le teorie e le prassi, gli approcci filosofici e l'organizzazione culturale, ambientale e sociale. Inoltre riconosce le scelte, i perché delle proposte, attribuisce valore ai dettagli, ha cura della quotidianità, prevede documentazione e confronto, raccorda e connette benessere e bellezza dell'approccio alla conoscenza...

Dewey sottolineava che si può definire esperienza quella cosa in cui sappiamo individuare rilanci e prospettive ulteriori. È quella cosa che rende la scuola/il nido

luogo di vita e non accetta un'idea di didattica per discipline a ore, che non ritiene finita un'attività perché è finito il tempo di quella mattina, ma si preoccupa di condividere su quali spunti ci si può ritrovare il giorno dopo e di come organizzare l'ambiente perché tenga tracce dei percorsi in atto.

Diventa rilevante che l'esperienza possa trovare una propria capacità di prendere forma ed essere riconosciuta; questo vuol dire dare senso alle cose e avere un'intensa e densa relazione con le persone, togliere dall'anonimato, arrivare alla costruzione di una comunità educante fatta di adulti e di bambini.

In questo senso ogni nido/scuola individua e si dota di strumenti pedagogici che sono essi stessi elementi e spunti per percorsi di formazione da considerare in un approccio interconnesso. Come già ricordava in precedenza Tullia Musatti, mi riferisco a: il monte ore, il tempo dedicato alla riflessione sull'esperienza educativa, la compresenza degli insegnanti nella giornata di lavoro, l'attività di elaborazione e promozione culturale del coordinamento pedagogico, i tempi di aggiornamento pensati e finalizzati a ragionamenti condivisi, i tempi e le forme della partecipazione dei genitori al progetto educativo, la documentazione pedagogica, l'idea di una formazione *in process* sul campo...

Sarebbe utile per ciascuno di questi punti creare momenti di approfondimento per chiarire come li intendiamo, se li attiviamo consapevolmente nella nostra pratica quotidiana, se li sentiamo convenienti per la nostra professionalità e come potremmo rinnovarli. Sono tratti qualificanti di ciascun progetto educativo e pedagogico; sono elementi della cultura

dell'organizzazione educativa e della cultura del progetto.

Dati questi presupposti, potremmo porci un quesito sostanziale: il contesto di apprendimento è sempre un contesto di relazione? E, reciprocamente, un contesto di relazione è sempre contesto di apprendimento?

Non possiamo considerare questo passaggio in modo neutro. Si tratta anzi di un elemento di forte impatto in quanto, se viene assunto, vuol dire che stiamo dichiarando che la pedagogia della relazione è vicina alla pedagogia dell'apprendimento.

Potremmo coerentemente affermare che i contesti di apprendimento sono luoghi fisici, mentali, relazionali, affettivi per sperimentare e sperimentarsi (adulti e bambini), per incontrare e ri-conoscere vicinanza e differenze, per rinnovare lo sguardo e non solo ampliare i punti di vista. Provocatoriamente ci viene chiesto di posizionarci, di "essere nel punto", per provare a ri-significare le questioni, gli oggetti culturali, le conoscenze, tenendo in valore il pensiero/l'azione dei bambini. Intendiamo parlare di una relazione che è fatta di sintonia, di affetti, di empatie, di cognitività, di molteplici linguaggi, di saperi interconnessi, di differenti approcci e punti di vista, di tutto ciò che è legato al processo di apprendimento. Non è facile. Spesso si raccolgono intuizioni, segnali leggeri, tracce provvisorie, apprendimenti pertinenti che subito dopo vengono rimessi in discussione e, anche legittimamente, modificati. Incertezza e incompiutezza sono qualità che arricchiscono i processi di apprendimento, li rendono fertili e, frequentemente, divertenti e divertiti. Intendo segnalare un possibile rischio. Nel tempo alcune questioni si sono affermate con una certa scioltezza e si sono tradotte

in metodica, perdendo la connessione sui perché delle scelte. Porto come esempio l'idea di assumere come indispensabili molteplici punti di vista, pensando che questo sia sufficiente per renderli generativi e compresi. Come ricaduta può succedere che nei progetti siano avallate indistintamente tutte le proposte suggerite dai bambini, oppure capita che si faccia fatica a esprimere un pensiero critico nei confronti del lavoro di una collega, preferendo la conformità e l'accoglienza indistinta rispetto alla solidarietà di chi sa offrire un pensiero capace di andare oltre. Sappiamo bene che le differenze assumono valore quando sono poste in relazione e aprono reali confronti, a volte conflitti, ma sappiamo anche che non è un atteggiamento immediato, nemmeno in ambiente educativo, l'attivazione di discussioni intese come contesti di ascolto e dialogo trasformativi.

Vorrei ora invitarvi a una focalizzazione più specifica: quando si parla di formazione non si fa riferimento a un unico immaginario e, soprattutto, credo che anche gli immaginari più distanti – per esempio l'attesa dell'intervento del relatore esperto oppure la messa in gioco individuale come promotore e costruttore di conoscenza – abbiano in realtà dei momenti di necessità reciproca e che quindi sia importante averne a mente diversi, perché uno non esclude l'altro. Allo stesso modo, anche nei percorsi formativi, spesso non ci sono elementi da scartare completamente o da ritenere inadeguati, ma vanno operate delle scelte. Innanzitutto, quando si parla di formazione, si intendono non solo i processi e gli effetti del formare, ma anche i percorsi e i processi formativi della cultura e dei saperi specifici. In secondo luogo

è opportuno pensare a un'educazione che sappia tenere insieme la dimensione esistenziale, la dimensione estetica intesa come capacità di apprendere dal piacere della relazione e la dimensione tecnica dei saperi dell'educare.

È quindi evidente come, parlando di formazione, facciamo riferimento a una polisemia di significati e di valori in continuo dialogo, tra i quali, inevitabilmente, si finisce per scegliere alcuni aspetti dominanti in relazione agli orientamenti guida del proprio lavoro.

Vorrei però dare rilievo alla centralità della formazione permanente sul campo (e lo si è già affermato più volte in questo contesto), intesa come aggiornamento culturale e esperienziale costante, perché il cambiamento che stiamo vivendo, caratterizzato da un'accelerazione continua e inattesa, impone di leggere la contemporaneità e stare in relazione con essa. La nostra formazione quindi, anche quella legata ai saperi, necessita continuamente di essere rivisitata e risignificata alla luce delle conoscenze delle famiglie e dei bambini. Torino, per esempio, è uno straordinario laboratorio di ricerca avanzata rispetto ai cambiamenti che avvengono all'interno delle famiglie. Questa regola deve svilupparsi nella consapevolezza che, come formatori, stiamo lavorando pensando a "una testa ben fatta", come dice Morin, piuttosto che a "una testa piena" di informazioni: cerchiamo di capire come tendere, fin dai primi mesi di vita, a costruire esperienze (che probabilmente nel tempo diventeranno consapevolezza) capaci di attivare relazioni, significanti e connessioni tese a esplicitare situazioni, dove il significato è già condiviso. Bisogna sempre conoscere il motivo per cui attiviamo determinati contesti,

proposte o giochi, basandoci su un progetto culturale e pedagogico che ogni nido e ogni scuola si danno e che consapevolmente assumono in relazione al sistema delle scuole e alle proprie possibilità.

Si apre un'idea di ascolto e di documentazione progettuale, un atteggiamento di attitudine alla ricerca e di curiosità verso quello che sta accadendo. Tutto questo nella consapevolezza che il nido e la scuola stanno cercando di essere non solo luogo dove si tenta di elaborare la cultura dell'infanzia, ma anche luogo di formazione.

Adesso vorrei accennare a un altro concetto di rilievo: *giocare* e ciò che questo comporta nel quotidiano. Si tratta di una parola che per molto tempo è passata quasi in disuso, quasi si trattasse di un'attività poco nobile vietata nella pratica educativa. Mi piace, invece, in questa occasione riprendere il termine, per ripensarne insieme il significato, dividerlo e interrogarci su come sia possibile rinnovarlo: perché, in realtà, giocare è una qualità imperdibile, distintiva e strategica dell'umanità.

Che cosa significa giocare? Vorrei proporvi il giocare come l'idea di tentare di assumere un mondo diverso e quindi di sperimentare, di provare, di rinnovare la propria identità, ma anche creare realtà possibili, tenendo presente che ci sono anche dei confini e delle regole, altrimenti non si riesce a giocare. Françoise Dolto afferma che giocare è "godere della realizzazione di un desiderio attraverso dei rischi" Quando ci mettiamo in gioco stiamo cambiando e assumiamo un punto di vista che consente di guardarci con una maggiore leggerezza e di prendere la distanza da noi stessi. Mettersi in gioco

significa anche ridefinire continuamente le relazioni e aprirsi alla sorpresa dell'inatteso, senza sentirsi troppo in difficoltà perché ci troviamo in un contesto che ci legittima (è il contesto educativo stesso che ci sta mettendo in gioco).

Ci stiamo collocando in una prospettiva di insegnamento/apprendimento collettivo, dove i bambini sono pensatori nella/della possibilità e stanno agendo in uno scambio intersoggettivo-emozionale. La reciprocità è data da questo scambio tra bambini e adulti, ma anche tra adulti e adulti.

L'altra prospettiva è quella dell'*apprendere ad apprendere*, applicabile anche con i bambini piccolissimi, perché stiamo cercando di dare senso a ciò che si fa insieme, a ciò che si conosce e a ciò che si è.

È un'idea di conoscenza non conforme, da intendersi come teoria soggettiva, provvisoria e aperta; tale approccio dischiude alla consapevolezza che i bambini stanno, ciascuno autonomamente, costruendo la propria conoscenza.

Vale anche per ciascuno di noi: ognuno sta costruendo la propria conoscenza, non in un processo uniforme e omologabile bensì in un processo soggettivo, in relazione alle proprie esperienze e conoscenze. Un'ulteriore difficoltà è data dal fatto che i processi di conoscenza non sono trasparenti, omologabili e facilmente identificabili; ne vediamo solo alcuni tratti. Questa consapevolezza del limite induce alla costruzione di quesiti, di un pensiero critico, di un'attitudine alla ricerca, al dubbio, all'ascolto, capaci di attribuire valore all'incompiutezza intesa come qualcosa che già c'è e su cui intendiamo ulteriormente pianificare e progettare.

In tutto questo ha molta pertinenza l'idea di documentazione pedagogica, che

rappresenta una scelta tra le altre: diventa elemento di fermento e costruzione di conoscenza, fa riferimento al processo e al contenuto e riguarda l'apprendimento degli adulti e dei bambini. Si tratta di una zona interessante di lavoro che ci aiuta a capire di più l'esperienza e anche di apprezzare un processo di memoria, visibilità e comunicazione. La documentazione esprime una cultura che unisce autoriflessione e dialogo, è una strategia che tiene raccordate una varietà di prospettive che rappresentano insieme l'adozione consapevole di strumenti di democrazia. È fatta di numerosi strumenti, non solo di foto, ma di altri documenti/annotazioni che servono a problematizzare la rappresentazione che abbiamo dell'esperienza educativa e di noi stessi. È un'opportunità per lavorare insieme, valorizzando le differenze, che trovano una possibile strada per un confronto coerente con quel determinato contesto.

Vorrei condividere un ultimo punto.

Credo sia capitato a molti di comprendere che quando i bambini hanno delle risposte, si trovano subito dopo alle prese con nuove domande, quasi a testimoniare che, nella filosofia come nella scienza, la ricerca non ha fine. Sentono la bellezza e l'intensità dell'esplorazione intellettuale, che si traduce in amore della ricerca, *del piacere dell'esplorazione* passo dopo passo. Assumono congetture generate dalla tensione fra la descrizione di come stanno le cose e il senso di ciò che ha o può avere per loro. Così facendo attivano un virtuoso atteggiamento formativo. Come non disperdere o annullare questa straordinaria competenza che è frutto del *sapere di non sapere* e della disponibilità a osare?

Dire, fare, pensare...

La pratica riflessiva, un patrimonio da accrescere e reinvestire

Maria Antonietta Nunnari
Comune di Torino

Una presenza, così numerosa, all'incontro di oggi testimonia il grande impegno di quanti a vario titolo e con diversi ruoli si preoccupano dell'infanzia. Essa è anche un segno concreto del lavoro quotidiano, prezioso e difficile, soggetto a una mutevolezza continua e dinamica, che richiede sinergie di pensieri e di azioni e "intelligenza collettiva".

Si tratta di competenze alte e impegnative, che hanno a che fare con la crescita formativa di soggetti sempre più capaci di pensiero critico all'interno di una pluralità di contesti e di condizionamenti.

Una professionalità che è connotata da esigenze specifiche a cui guardare con occhiali multifocali per scorgerne aspetti di problematicità e di complessità.

E non è poca cosa.

Mi corre l'obbligo di riconoscere sin da subito la parzialità del mio sguardo, costretto dal poco tempo a disposizione, ma soprattutto dalla ricchezza di angolature che il tema propone.

Cercherò di limitare i molti pensieri che mi sembra interessante condividere con voi su alcune questioni che investono la biografia professionale di quanti hanno contribuito e contribuiscono a creare l'identità e la qualità dei servizi per l'infanzia.

Si tratta di questioni che troveranno, almeno in parte, approfondimenti nel-

la relazione a più voci che seguirà, ma che soprattutto auspico alimenteranno nuovamente un dibattito che, al di là di quest'occasione, riporti l'attenzione su una professionalità che necessita, per varie ragioni, di nuove legittimazioni.

Tengo sullo sfondo, quale punto di riferimento per osservazioni contestualizzate, il processo di riflessione avviato nella *Divisione Servizi Educativi* della Città di Torino, che vede coinvolti gli educatori dei nidi, chiamati a esprimersi sugli aspetti ritenuti qualificanti del contesto in cui operano e della loro identità professionale.

La loro è una professionalità nata nel nido e oggi re-interpretata in una dimensione nuova di servizi integrativi, alcuni dei quali – mi riferisco in particolare ai Centri per bambini e adulti – allargano il campo di intervento a situazioni che vedono la presenza contestuale, nella relazione educativa, di entrambi questi soggetti.

Una professionalità che appare oggi sempre più sfaccettata e per questo necessita di una pluralità di saperi tra loro integrati e in rapporto dialogico con la prassi.

Quello dell'educatore è un mestiere che, forse ancor più di quello dell'insegnante dell'obbligo, deve fare i conti con la provvisorietà, l'incertezza, la trasformabilità:

non ci sono programmi prestabiliti nè metodi docimologici per la valutazione. L'educatore, invece, si confronta ogni giorno con l'unicità di ciascun bambino, con le sue potenzialità da promuovere, secondo il suo stile i suoi tempi... Poi ci sono le famiglie con cui costruire un rapporto di fiducia...

È un compito che non può mai dirsi concluso. A questo proposito, può forse confortarci ricordare che Freud includeva l'educatore tra le tre professioni "impossibili", in quanto mai perfettamente riuscite! (Le altre due, per la cronaca, sono il governare e lo psicanalizzare...).

All'educatore, sia insegnante che pedagogo, si chiede un'operatività complessa, poiché ha il compito di dare forma all'azione educativa ponendola consapevolmente quale oggetto di riflessione e di ricerca. "Io mi sto domandando se riesco ad avere quell'apertura necessaria per rimettere in discussione parte della mia esperienza [...] per me come pedagogo, l'idea di insegnante ricercatore è stata la scoperta più interessante del mio lavoro, perché mi ricolloca in un percorso di continuo apprendimento e di ricerca di significato."

Riflettere sull'esperienza significa assumere un atteggiamento critico, una propensione alla revisione e al ripensamento, cose che non si improvvisano, ma che vanno coltivate e costantemente alimentate attraverso l'esercizio di pratiche riflessive che consentano di apprendere dal fare e nel fare. Tali pratiche andrebbero dunque sollecitate, rese possibili, pianificate e messe a sistema. Esse sono in parte già implicite in quel che si fa e consentono la costruzione di una professionalità flessibile, capace di adattarsi al qui e ora, in quanto i bambini non vivono in una irreale dimensione semplificata e

perfetta, "da manuale", ma sono immersi, come noi stessi, in un universo complicato e mutevole.

D'altronde ogni nuova prospettiva nasce in situazione, nasce per esempio in contesti quotidiani intesi come officine dove si impara facendo e non semplicemente per sentito dire, dove non si applicano meramente teorie elaborate da altri, ma si partecipa alla loro ideazione, progettazione, validazione.

Così, in una comunità educante, tutti i soggetti sono chiamati, a livelli diversi, a un contributo personale che consenta la costruzione di un sapere relazionale esperienziale.

Sapere esperienziale che un'educatrice del gruppo ha sintetizzato nei tre verbi che aprono il titolo di questa relazione: *dire, fare, pensare*, che pretendono di essere considerati insieme.

Perché il nido è luogo della parola che accompagna il fare e traduce i pensieri. Parola giocata su vari registri, con le molteplici coloriture che la relazione suggerisce.

Parola offerta ai bambini non per fornire spiegazioni o risposte certe, bensì nel senso di *dare parola* agli eventi, alle situazioni, ai gesti, ai silenzi, mettendoci in grado di leggere e ri-conoscere contenuti, emozioni, bisogni.

Ma c'è anche il valore della non parola, del silenzio appunto, se tale silenzio significa ascolto...

Il pensiero del nido sembrerebbe per lo più caratterizzato da un'intelligenza "delle situazioni" (colpi d'occhio, comunicazioni non verbali), un'intelligenza pratica, dettata dalla necessità di assumere decisioni veloci e da progettazioni a breve scadenza.

Tale modalità di comunicazione, funziona-

le nell'immediato, nasconde però insidie in quanto sottrae contenuti e spazi al confronto dialettico e alla tensione teorica.

Ne consegue che vi siano spesso cose non espresse, zone d'ombra implicite che andrebbero fatte emergere.

Nel lavoro collegiale soffermiamo per lo più l'attenzione sulla descrizione di ciò che accade, grazie anche a consolidate competenze osservative, ma non sempre interpretiamo ciò che è accaduto e ci prefiguriamo come le cose avrebbero potuto essere altrimenti.

Disgiungere gli elementi, anche allo scopo di analizzarli meglio, può significare perdere di vista il senso complessivo, non comprendere, faticare a individuare vie di superamento delle problematiche.

Il pensiero riflessivo coinvoglia, invece, verso connessioni, si propone di indagare la realtà con un forte ancoramento alla pratica, senza trascurare incertezze, ansietà e componenti più apertamente emotive al fine di generare nuova conoscenza.

Il nido è inoltre, senza dubbio, il luogo del discorso, della narrazione.

Lo testimoniano, nelle loro considerazioni, gli educatori dei nidi torinesi richiedendo maggiori spazi e contesti sempre più allargati (dal nido, al circolo, al settore) per la riflessione, lo scambio, il confronto, la progettualità partecipata e la formazione.

C'è un'idea di compartecipazione educativa, ma anche, forse in forma meno esplicita, una disponibilità al cambiamento (la parola scambio ha dentro di sé l'etimo di cambiamento).

La posta in gioco è alta: rivisitare le proprie cornici di senso e riesaminare criticamente la propria azione educativa, per evitare di rimanere invischiati nell'abitudine, nelle routine cognitive e comportamentali, nelle procedure ritualizzate.

Sentiamo spesso dire, in riferimento alla formazione iniziale, che la teoria non basta, che ci vuole la prassi: non c'è dubbio.

Si deve acquisire una sempre maggiore consapevolezza critica, una capacità di guardarsi attraverso gli occhi degli altri.

Non è facile, dopo tanto tempo, rimettersi in gioco e lasciarsi in qualche misura destabilizzare, soprattutto quando la propria identità, oramai ben definita e riconoscibile, viene riconosciuta e apprezzata da se stessi e dagli altri.

Il tempo ci insegna come le resistenze al cambiamento siano così profonde, tanto che, anche di fronte a una forte motivazione al confronto e a nuove provocazioni, cerchiamo prima di tutto conferme di ciò che siamo, di ciò che stiamo facendo...

Non dimentichiamoci però che l'identità è sempre in divenire e che per aprirsi al mondo, a quello che di nuovo impone, è indispensabile ascoltare, prestandosi alla contaminazione di idee.

L'obiettivo che possiamo intravedere è dato da una crescente consapevolezza del ruolo, sempre più giocato in progetti partecipati, magari piccoli, ma capaci di ridefinire e risignificare il quotidiano e l'ordinario.

“Lo scambio e il confronto diventano, dunque, parte di una formazione di qualità. Chi si interroga e apre la propria professionalità verso competenze che, talvolta, non sa neppure di avere, co-costruisce pensiero, un pensiero che si fa identità collettiva.

Dunque il confronto e lo scambio presuppongono e riconoscono il patrimonio di esperienze esistenti, dando valore al lavoro degli educatori per rilanciarlo verso nuovi percorsi.

Il confronto non è tuttavia di per sé generativo di pensiero riflessivo. Lo diventa

nel momento in cui si pone buone domande capaci di mettere in discussione le conoscenze acquisite, per costruire una direzione di senso “condivisa”.

A questo proposito, Donald Schön afferma che “la riflessività è ciò che può fare di ciascuno, impegnato sulla strada dell’apprendere, un artistico ricercatore, non uno di quei tanti indagatori dell’ovvio e del banale, ma un ricercatore di metodo (di “contenitore”) prima che non di contenuto.

La riflessività connota [...] l’apprendere come momento interiore [...] espone, inevitabilmente, al dialogo con l’incertezza e con la solitudine, incontri, peraltro, da cui è impossibile prescindere, se ci si vuole nei fatti, misurarsi proprio con l’apprendere.”

Nel partecipare a esperienze di formazione al pensiero riflessivo c’è un guadagno personale; l’educatore, infatti, fa un salto di qualità nel proprio modo di essere professionista, che viene dall’acquisire consapevolezza sul come si pensa, si agisce e si sviluppa la capacità di essere sempre vigili nella realtà.

Solo così i gesti, anche quelli più semplici e ripetuti, diventano “sapienti”.

Sostenere gli educatori in questo processo di esplicitazione significa aggiungere valore alla loro prassi. Significa, per usare l’immagine di un insegnante, alzare sempre più l’asticella del salto per elevare il proprio fare.

Una particolare forma di confronto formativo può essere la supervisione. Uso questo termine per indicare un accompagnamento critico in relazione all’ambito del confronto.

Sembra importante sottolineare il valore che può rivestire lo sguardo, il consiglio, lo stimolo, lo scambio con un supervisore

(esempio insegnante formatore nella reciprocità...) dotato di esperienza e professionalità che sia in grado di supportare, in occasione di un particolare progetto, o più semplicemente in rapporto a bambini che necessitano di particolari attenzioni, il lavoro dell’educatore.

Ci possiamo prefigurare nella realtà che tale compito possa essere assolto da una figura interna, quale il coordinatore, ma ancor più si potrebbe pensare a educatori con biografie professionali significative.

Essere consapevoli dell’incisività del proprio agire, dei processi a cui partecipiamo in veste di attivatori di esperienze, di attenti osservatori e interpreti di quanto avviene, sollecita dunque un’assunzione di responsabilità. Responsabilità che deve essere ripartita e condivisa in ragione delle diverse competenze dei soggetti deputati a indirizzare e gestire i servizi educativi.

Per concludere, è strategico fare investimenti di diverso tipo:

- *investimenti in pensiero pedagogico*, in fare “pensato” prima che “agito”, nella consapevolezza che il discorso pedagogico per sua natura, poiché “discorso progettante e progettuale”, non può mai dirsi concluso;
- *investimenti in cultura organizzativa*, per tradurre in nuovi assetti strutturali una progettualità che rispecchi al meglio la plasticità dei processi di apprendimento e la varietà dei percorsi esperienziali di cui i “professionisti dell’educazione” debbono offrire le condizioni, affinché ciascuno possa farsi garante della “qualità educativa”.

Si tenga presente, tuttavia, che il cambiamento e l’innovazione di un’architettura organizzativa non passano solo attraverso un cambiamento strutturale ma anche

attraverso un cambiamento che potremmo definire “culturale” che riguarda le opinioni, gli atteggiamenti, le aspettative di tutti coloro che operano nei servizi per l’infanzia.

C’è anche necessità quindi di *investimenti* (finanziari, culturali, organizzativi) in *azioni formative* che siano in stretta relazione con gli indirizzi culturali e con la progettazione educativa e riflessiva. In questo senso serve un piano formativo organico, che garantisca una sistematicità e continuità di azioni in vista di un progetto educativo condiviso.

Più in generale mi sembra, come emerso durante queste due giornate, che questi momenti formativi debbano trovare una dimensione di maggior respiro in una pratica del confronto che superi i confini del singolo comune.

Grandi città come Torino, con i loro grandi numeri – 53 nidi comunali di cui 4 a gestione indiretta – corrono maggiormente il rischio di autoreferenzialità, di diventare una sorta di enclave.

La logica ispiratrice di un simile percorso non può che essere quella del sistema integrato.

È mio parere, infine, che accanto a iniziative formative “di sistema” sia necessario salvaguardare quote di crescita professionale di cui ciascun operatore sia titolare in relazione agli interessi e ai bisogni.

La costruzione di una sorta di “portafooglio professionale”, consentirebbe forse un reinvestimento di competenze alte in azioni di affiancamento o tutoraggio per i nuovi assunti, ma anche nel tirocinio, nelle situazioni di ricerca.

Se l’educatore è ricercatore, la titolarità della ricerca non sta solo nelle università, ma molto nei servizi. L’obiettivo è la costruzione di un circolo virtuoso tra

quanti si occupano di formazione e “addebi ai lavori”.

In ultimo, ma certo non per priorità, servono nella nostra Regione, *investimenti di carattere politico/istituzionale* per la riscrittura di norme che interpretino i bisogni attuali, definendo con chiarezza obiettivi, caratteristiche dei servizi e modalità del loro sviluppo, adeguandoli alle mutate esigenze sociali, alla cultura dell’infanzia, alle buone pratiche che, in oltre un trentennio, i servizi hanno contribuito a costruire.

Ai non piemontesi interesserà forse sapere che la legge che regola i nidi risale al 1973!

Noi continuiamo a sperarci, perché, come dice Raffaele Iosa, “chi educa ha il dovere dell’ottimismo” e deve pensare in grande per mantenere, citando il titolo del recente convegno, il piacere dell’educare...

La comunicazione non verbale e nella relazione educativa

RICONOSCERE I MESSAGGI DEI BAMBINI PER RISPONDERE
ADEGUATAMENTE AI LORO BISOGNI

A cura del gruppo di lavoro dell'asilo nido
Comune di Mongrando

Chi siamo

Il Comune di Mongrando, è situato ai piedi delle Prealpi Biellesi e dista 8 km da Biella, capoluogo della omonima provincia e importante zona industriale tessile che sta attraversando momenti di forte crisi.

È un piccolo comune di 3.955 abitanti (dato registrato al 31 dicembre 2006), di cui 70 sono bambini da 0 a 3 anni di età. Le educatrici hanno a disposizione ogni anno un monte di 200 ore che sono suddivise in:

- *formazione permanente* (con la presenza di un formatore esterno);
- *progetti sul territorio* (“spazio famiglia”, attivo due ore alla settimana con la presenza di un’educatrice e rivolto a famiglie con bambini di età compresa fra 0 e 12 mesi che non frequentano il nido; “continuità nido-scuola d’infanzia” e adesione a un progetto rivolto alla popolazione della terza età);
- *organizzazione del servizio* (riunioni del personale, con i genitori e con il responsabile del servizio).

L’asilo nido comunale accoglie 30 bambini con la presenza di 5 educatrici.

Il percorso sul non verbale

Presupposti

Al termine di un percorso formativo sul tema della comunicazione, è sorta nel nostro gruppo l’esigenza di approfondire gli aspetti della *comunicazione non verbale* nella relazione educativa. Perché?

L’asilo nido è una *comunità*, cioè un insieme di persone con ruoli diversi (bambini, genitori, educatrici...) impegnate a realizzare un contesto capace di accogliere e offrire opportunità di crescita al bambino piccolo da 0 a 3 anni attraverso la comunicazione: migliore è la comunicazione tra i vari protagonisti del nido, migliore è la qualità delle relazioni che lo costruiscono. Questo significa maggiore possibilità di sviluppare un clima sociale positivo, cioè caratterizzato da vissuti di benessere diffusi.

Tale esigenza ha preso le mosse dalle seguenti considerazioni, supportate anche da approfondimenti teorici:

- la comunicazione *non verbale* è il canale privilegiato nella trasmissione degli aspetti relazionali, quelli che dicono “che tipo di rapporto ci lega” (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967);
- il canale privilegiato di comunicazio-

ne del bambino piccolo è quello *non verbale*;

- la relazione educativa si costruisce principalmente attraverso scambi comunicativi *non verbali*: è attraverso il canale *non verbale* che l'educatrice può cogliere i bisogni del bambino e rispondere ad essi adeguatamente, cioè orientando il suo comportamento verso l'accoglienza, il contenimento, il riconoscimento, la restituzione metabolizzata e sdrammatizzata di tali bisogni (Fonagy, Target, 2001).

Domande e obiettivi

Le precedenti considerazioni si sono tradotte in domande e obiettivi, che ci hanno guidato lungo il percorso.

Cosa comunica il bambino con il suo *non verbale*?

Cosa comunichiamo al bambino con il nostro *non verbale*?

Per rispondere occorre elevare il livello di consapevolezza sugli scambi comunicativi *non verbali* per mettere a fuoco i bisogni infantili e orientare lucidamente il nostro *comportamento non verbale* per rispondere adeguatamente a tali bisogni. Di seguito porto un esempio.

A un bambino cade un fazzoletto. L'educatrice lo richiama con tono seccato dicendogli "Guarda che ti è caduto il fazzoletto!".

Un'altra educatrice nella stessa situazione gli dice gentilmente "Guarda che ti è caduto il fazzoletto".

Nei due casi l'informazione è la stessa, e cioè "ti è caduto il fazzoletto", ma a livello di relazione la prima educatrice, con l'atteggiamento del corpo e il tono della voce, dice al bambino "sei un disastro, ti rimprovero", mentre la seconda gli comunica "per me sei prezioso, ho cura di te e delle tue cose".

Strumenti

I nostri strumenti di approfondimento sono stati:

- approfondimenti teorici sulla comunicazione, in particolare sugli aspetti non verbali;
- simulazioni di gruppo e analisi delle dimensioni non verbali;
- letture e analisi in gruppo di auto-osservazioni redatte da noi educatrici in vari momenti della giornata al nido; l'analisi è stata supportata da una griglia di auto-analisi costruita durante il percorso.

Spazi, tempi, protagonisti

Gli incontri sono stati realizzati nei locali del nido e hanno coinvolto il gruppo di educatrici e il formatore esterno.

Criticità

Lungo questo percorso abbiamo scoperto alcune criticità:

- l'adulto è un essere verbale, fatica a mettere a fuoco il suo *non verbale*;
- la routine rischia di spegnere l'attenzione, con il rischio di un *non verbale* non pensato, "meccanico", dove "le mani vanno senza la testa e il cuore";

Da un'auto-osservazione vi riporto il Momento dell'addormentamento di Alessia, Aurora e Giorgia.

"...Metto una mano sul fianco di Alessia e una sulla schiena di Aurora e canto la ninna nanna degli animalletti piano piano. Alessia la sento ferma come se già dormisse ma tiene gli occhi aperti, Aurora si muove leggermente e ha gli occhi chiusi. Giorgia si lamenta un po'. «Sssh, poi vengo» le dico dolcemente. Lei smette e io continuo a cantare.

Sento la radio fuori, come in lontananza 'C'è un principio di magia fra gli ostacoli del cuore...' Smetto di cantare.

Questa canzone mi piace molto, cerco di sentirla.

Le bimbe dormono. Mi avvicino a Gior-gia che mi aspettava. Sta a pancia in su, mi sembra tesa, la metto sul fianco, la copro, le metto una mano sulla schiena e la dondolo un po', poi mi fermo, sento che comincia a rilassarsi."

L'educatrice dell'osservazione sta addormentando l'ultimo bambino, con la testa è in qualche modo già fuori dalla situazione e perciò le è facile lasciarsi trasportare via di lì da una canzone che le piace e che la invita, appunto, a seguirla allontanandosi dal "qui ed ora" dei bambini e del loro sonno.

Un'altra criticità è la fretta, che sposta l'attenzione sul "dopo" e la toglie al "qui e adesso"; di nuovo, "le mani vanno, e in fretta, senza la testa e il cuore".

Quasi con sorpresa ci siamo trovate a riflettere sulla ripetitività di alcuni nostri gesti: per esempio 100 cambi circa alla settimana! Con la routine si rischia di assumere atteggiamenti "meccanici" se non si tiene alta l'attenzione sull'importanza del momento e si rischia inoltre di assumere un *non verbale* non pensato e impersonale, dove le mani di nuovo vanno senza la testa, dimenticando che per il bambino questo è comunque un momento "unico, personale e speciale".

Risultati

Al termine del percorso ci sentiamo di aver acquisito:

- maggiore sensibilità rispetto alle comunicazioni *non verbali* del bambino: le cogliamo di più e le restituiamo di più;
- maggiore lucidità rispetto al nostro *non verbale*, quindi maggiore professionalità in termini di maggiore

consapevolezza del senso del proprio fare;

- attenzione più sensibile ai micro-pas-saggi nei contatti corporali col bambino (per esempio come lo porto in braccio...)
- maggiore lucidità rispetto alle comunicazioni *non verbali* tra adulti (con i colleghi, con i genitori).

Come ulteriore riscontro della nostra crescita professionale, abbiamo osservato dei cambiamenti nelle nostre ultime riunioni con i genitori: l'attenzione ad alcuni gesti, come lo stringere la mano ai genitori nuovi o aspettarli all'ingresso, ha permesso di avere un clima più disteso e di maggior soddisfazione generale.

Per concludere, siamo ben consapevoli che la ricerca di una nuova dimensione del vivere al nido, basato sull'ascolto, sul cercare maggiore empatia, maggior comprensione, non si può dare per appresa e non è mai per scontata.

Questo percorso formativo ci ha permesso di acquisire un metodo di lavoro che, ne siamo certe, ci consentirà di tenere queste riflessioni vive e ben presenti.

Bibliografia

Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D., *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Astrolabio Ubaldini, Roma 1967.

Fonagy P., Target M., *Attaccamento e funzione riflessiva*, Cortina, Milano, 2001.

Una finestra sui bisogni formativi degli operatori dei servizi all'infanzia della Città di Torino e dei Comuni della Provincia

Laura Gallina

Comune di Settimo Torinese

Il mio contributo ai lavori di questa mattinata prende spunto da una ricerca realizzata nel 2007 da parte dell'Ufficio programmazione della Provincia di Torino. Lo studio si poneva come obiettivo di indagare i fabbisogni formativi degli operatori che operano nei servizi all'infanzia a vario titolo, attraverso un questionario somministrato agli operatori dei servizi stessi.

Ho approfittato di questo lavoro, nel quale sono stata marginalmente coinvolta, per ri-leggere i dati emersi e condividere

alcune riflessioni che spero possano aggiungere elementi al dibattito.

Il territorio

Il territorio provinciale si compone di 315 comuni. Torino con 900.569 abitanti è il capoluogo; ci sono inoltre 31 comuni con più di 10.000 abitanti e 283 comuni con meno di 10.000 abitanti. Ecco uno schema riassuntivo dei dati relativi alla situazione degli asili nido.

Annualità	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07
N° asili nido Torino	45	49	49	49	49
N° asili nido fuori Torino	51	54	57	60	62
N° asili nido totali	96	103	106	109	111
Limite di utilizzo (capienza) Torino	3295	3292	3716	3716	3714
Limite di utilizzo (capienza) fuori Torino	2586	2767	2792	2933	2997
Capienza totale	5881	6059	6508	6649	6711

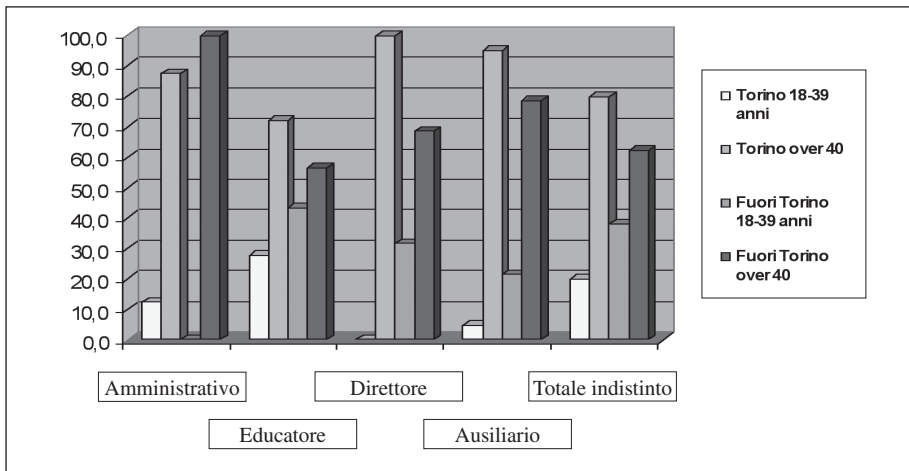
Come si può vedere da questo schema, il territorio provinciale conta 111 asili nido comunali di cui 49 nella sola città di Torino, con 3.714 bambini accolti contro i 2.997 accolti nel resto dei comuni della provincia. Tra la città di Torino e gli altri comuni ci sono notevoli differenze che la ricerca ha messo in evidenza.

I campi esplorati

L'esplorazione è stata condotta relativa-

ne, ho deciso di tralasciare le altre professionalità coinvolte nella ricerca per porre l'attenzione sugli educatori (71% degli intervistati, protagonisti della ricerca e i maggiori beneficiari della formazione) e sui relativi bisogni espressi, per ri-considerare le strategie che occorre mettere in campo e per individuare risposte efficaci ed eventuali linee di sviluppo e prospettive future.

La prima riflessione è relativa ai dati che caratterizzano il profilo degli operatori dei servizi, come mostra il grafico qui sotto.



mente a: genere, profilo professionale, anzianità, esperienza nella struttura, titolo di studio, contratto di lavoro, fabbisogno formativo, tempo lavoro e formazione, carichi formativi, modalità e opportunità formative.

Le considerazioni

Molte sono le riflessioni che si aprono dalla lettura dei dati. In questa occasio-

Età, genere e anni di esperienza condizionano l'azione professionale e i relativi fabbisogni formativi degli operatori?

L'indagine conferma che i servizi per l'infanzia sono luoghi professionalmente scelti in forte prevalenza dalle donne che ne costituiscono la maggioranza (sappiamo bene che la prima infanzia non attrae professionalmente il genere maschile!). Il 98% degli intervistati presentano le seguenti caratteristiche:

- hanno un'età *over 40* (il 72% in Torino e il 56% in provincia);
- sono dotati di una discreta esperienza maturata sul campo, se consideriamo la permanenza lavorativa nel servizio superiore a 10 anni dato dal 78% delle educatrici torinesi e dal 58% di quelle che operano in provincia.

La seconda considerazione è legata al rapporto tra l'inquadramento contrattuale e la gestione del tempo per l'aggiornamento formativo degli operatori.

Il diritto-dovere alla formazione permanente in servizio, garanzia di qualità e crescita professionale è assicurato a tutti gli operatori dei servizi?

La tipologia di contratto e la collocazione geografica condiziona criteri e modalità. L'indagine rileva, per esempio, che molti educatori ritrovano la possibilità di aggiornarsi solo al di fuori dell'orario di lavoro. Vi sono inoltre differenze nei carichi formativi tra Torino e Provincia, pubblico, privato e privato sociale...

In un sistema integrato dei servizi la formazione è la leva strategica per la qualità e la coerenza educativa. La formazione è garanzia di qualità e deve essere garantita a tutti i livelli in un sistema permanente.

La terza considerazione è legata al contesto locale dei servizi all'infanzia ossia:

il sistema locale dei servizi per l'infanzia influenza la scelta delle aree tematiche d'interesse evidenziate dalle operatrici?

I comuni incentivano lo sviluppo e la regolazione dei servizi all'infanzia, offrendo tipologie di servizi diversificate e rispondendo ai diversi bisogni espressi dalle famiglie.

Lo scenario delle azioni professionali degli operatori è quindi in mutamento. Accanto al nido definito "tradizionale" crescono i servizi educativi integrativi che si caratterizzano quali luoghi di aggregazio-

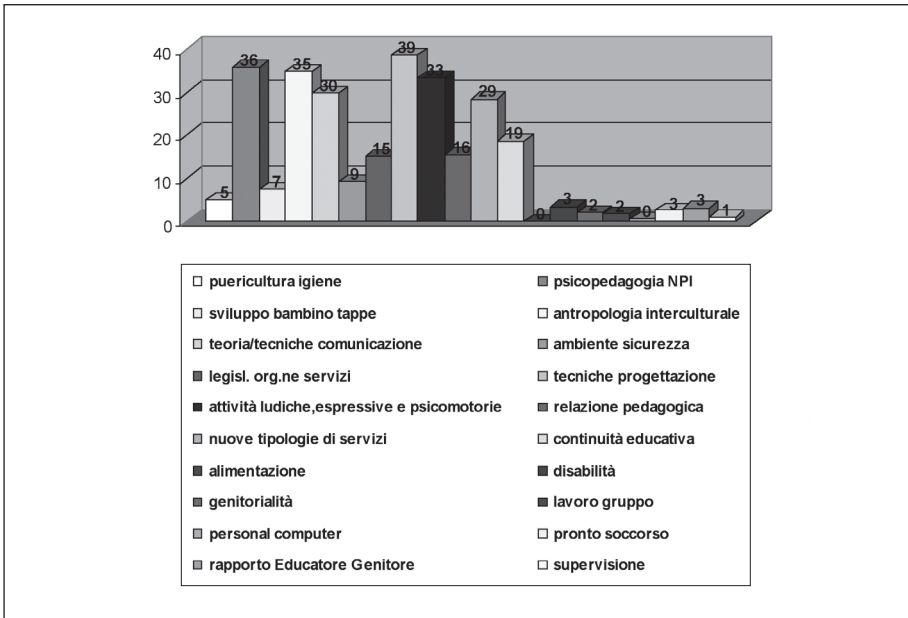
ne educativa e sociale per bambini e genitori. L'agire professionale degli operatori richiede quindi ulteriori elaborazioni e competenze, approfondimenti tematici specifici per sviluppare conoscenze progettuali e operative, per affinare l'acquisizione di tecniche a sostegno del "saper essere e del saper fare" quotidiano.

Analizzando le aree tematiche di interesse, espresse dagli educatori, emerge la dimensione di una professionalità complessa che richiede aggiornamenti tematici e sistematici interventi formativi tesi al cambiamento.

Le aree di maggiore risalto, evidenziate nel grafico alla pagina successiva, sono:

- elementi di psicopedagogia-neuropsichiatria richiamano il bisogno di traduzione pratica della teoria, l'adattamento delle persone agli stili, ai talenti, alle interpretazioni, ai significati soggettivi;
- elementi di antropologia e di relazione interculturale si riferiscono allo sviluppo di una dimensione sociale-relazionale riferita ai bambini, alle famiglie, alla società in continuo cambiamento, alla collegialità degli interventi e alla rete locale dei servizi;
- tecniche di progettazione e di comunicazione richiamano la dimensione educativo-didattica, un supporto finalizzato all'elaborazione dei piani educativi e alla documentazione.

Il questionario lasciava, oltre alle risposte codificate, la possibilità di fornire ulteriori indicazioni. Dalla loro lettura emergono tematiche attuali probabilmente non ancora esplorate – o esplorate in modo non soddisfacente – che richiamano la dimensione della ricerca per la continua costruzione della propria identità professionale:



- disabilità;
- informatica;
- rapporto educatore-genitore;
- genitorialità (nuove famiglie, cambiamento ruoli genitoriali...);
- lavoro di gruppo;
- alimentazione (intolleranze alimentari, normativa relativa al piano di autocontrollo dei rischi igienico-sanitari – HACCP).

Quali modalità comunicative?

Quali rapporti possibili?

Cosa vuol dire oggi continuità educativa?

Tradurre le aree tematiche di interesse espresse in itinerari formativi è un'azione complessa che impegna i comuni – e con difficoltà i più piccoli – in azioni di programmazione e investimento attraverso l'individuazione e relativa destinazione di risorse economiche, professionali e strumentali.

È qui doveroso il rimando al Progetto Pedagogico da cui devono prendere voce le necessità che si declinano poi nel progetto formativo.

In questo passaggio diventa fondamentale il coordinamento dei servizi in rete e la figura del coordinatore (sembra banale perché sono elementi di cui si parla da anni, ma in molte realtà tutto questo non è ancora – e in alcune più tristemente non è più – così garantito).

Oltre all'importanza strategica che ha sul piano della garanzia dell'esistenza di un sistema di servizi integrato, il suo intervento appare decisivo ai fini del presidio e della cura di formazione e aggiornamento di coloro che operano nei servizi.

Questa presenza a livello territoriale, in un sistema integrato tra pubblico, privato e privato sociale, diventa fondamentale per la garanzia dei criteri di uniformità

tra i differenti attori e promotori dei servizi rivolti alla prima infanzia.

È quindi importante che tale ruolo sia previsto a livello normativo, che abbia una sua dignità e un suo riconoscimento. Sembra evidente, inoltre, e ho spesso condiviso questo pensiero con altri colleghi, la necessità, per i comuni della provincia, di un coordinamento tra i diversi territori per partecipare alla garanzia, per orientare, per creare condizioni di sostegno a livello locale.

Relativamente a questo argomento, grande impulso possono averlo sia la Regione, chiamata, come ha già fatto in questi anni, a implementare interventi e servizi sociali a rete, garantendo alcuni principi quali quelli dell'universalismo, della sussidiarietà, dell'integrazione, in grado di tessere il più possibile relazioni efficaci con gli enti locali; sia la Provincia, chiamata a un'azione di monitoraggio del territorio attraverso tavoli di "coordinamento dei coordinatori" che possano svolgere un'azione di governo sulle materie di pubblico interesse.

Sappiamo che l'esperienza del singolo può essere messa a disposizione di tutti. Nessuno di noi è "inventore" di nulla e siamo chiamati a rispondere in modo veloce a una società che cambia velocemente, che si informa, che pone domande e che chiede (grazie allo stimolo ricevuto proprio da servizi sempre più puntuali) interventi di qualità. Sappiamo inoltre che dal confronto con territori che hanno conformazione simile, stili di vita e problematiche sociali analoghe, risorse sempre più scarse, possono nascere soluzioni che restituiscono efficacia ed efficienza.

Dal lavoro di ricerca è nata una proposta: passare "dalla rilevazione dei bisogni" alla "mappatura degli interventi formativi svolti con successo nei diversi territori"

e creare una sorta di banca dati, fonte a cui attingere quando è necessario attivare percorsi formativi sui propri territori.

L'idea è quella di creare un punto di riferimento stabile, eventualmente gestito in forma telematica, una sorta di "bottega della formazione" cui possano attingere tutti i comuni, con una attenzione al reciproco scambio...

Uno strumento utile per creare collaborazioni tra i comuni, per realizzare eventualmente momenti formativi condivisi, moltiplicare le possibilità e diversificare le risposte sui territori.

Conclusioni

Un'ultima breve sollecitazione è riservata alla promozione di percorsi di riflessione tra gli operatori dei servizi sulle prassi, per promuovere consapevolezza e coerenza sui contenuti.

Oltre alla formazione è necessaria la narrazione e il confronto tra pubblico, privato e privato sociale, attori e interlocutori dei e nei servizi.

Il gruppo territoriale è in questo senso:

- una preziosa risorsa per restituire ai servizi all'infanzia il loro valore originale (terreno da sempre di grande adattabilità al mutamento sociale e alle esigenze delle famiglie);
- un luogo di riflessione e di scambio orizzontale (tra territori) e verticale (tra generazioni);
- un importante strumento per partecipare all'evoluzione culturale dei nostri servizi.

Competenze professionali del l'educatore-operatore nel l'esperienza del privato sociale

Franca Bertotto

Cooperativa sociale Educazione Progetto

Cosa è e come lavora il privato sociale?

Sempre più il privato sociale viene utilizzato come sostituto dell'ente pubblico, attribuendogli caratteristiche simili, ma questo fatto snatura il suo mandato originario. Anche se spesso bisogna rassegnarsi a questa logica per sopravvivere, crediamo che il valore aggiunto che il privato sociale può portare consista nell'andare oltre la buona gestione dei servizi affidati, nell'aver sempre lo sguardo attento alla realtà territoriale e sociale nel suo complesso, così da svolgere una funzione di "radar" in grado di captare i segnali della realtà in modo esperienziale e diretto, anche grazie alle sue caratteristiche di maggiore flessibilità rispetto all'ente affidatario. Così facendo, il privato sociale diventa interlocutore attivo del territorio e dell'ente appaltante, partner nella riprogettazione dell'esistente.

La nostra cooperativa lavora nell'ottica descritta in diversi ambiti del sociale, delle politiche giovanili, del lavoro, degli stranieri, dell'infanzia. In quest'ultimo campo lavora in convenzione con alcuni enti del territorio di Torino e provincia, essendo presente in una gamma di servizi che va dai servizi integrativi

agli asili nido tradizionali. Nella logica precedentemente descritta, gli ambiti coperti dal privato sociale dovrebbero essere quelli sperimentali e innovativi: la nostra cooperativa nasce, infatti, negli anni Ottanta proprio con due sperimentazioni in convenzione con il Comune di Torino, i Gruppi Gioco di caseggiato e di quartiere e i Gruppi Gioco in Ospedale, attuate direttamente e poi cedute all'ente pubblico insieme allo standard del servizio elaborato parallelamente.

Attualmente, pur essendo passati a una logica di esternalizzazione dei servizi da parte degli enti pubblici, gli ambiti privilegiati di intervento sono ancora quelli dell'innovazione, soprattutto in città:

- centri per bambini e genitori;
- micronidi familiari;
- progetti di sostegno solidale alla genitorialità rivolti in particolare a famiglie straniere (servizi di cura e custodia);
- servizi appartenenti solitamente ad altre logiche, quella di mercato, rivisti alla luce delle politiche di sostegno alle famiglie (baby parking "solidali").

A Torino lavoriamo anche con un altro ente, la Fondazione Cascina Roccafranca, singolare esperimento di privato a

partecipazione pubblica: nasce come centro culturale polivalente in cui sono presenti servizi messi a disposizione dalla cascina, insieme ad attività, iniziative e progetti proposti dai cittadini chiamati a essere protagonisti attivi per recuperare momenti di socialità così difficili da trovare nella vita delle metropoli urbane. In questa situazione la nostra cooperativa *Educazione Progetto* gestisce un centro bambini e genitori e un baby parking, servizi che si devono integrare nella rete della cascina e quindi, a loro volta, entrare nella logica dell'elaborazione continua di proposte educative e sociali per i bambini della fascia di età 0-6 anni e le loro famiglie.

Nel territorio della Valle di Susa forniamo attualmente una gestione parziale nei due asili nido della Comunità Montana, affiancandoci alle educatrici dipendenti dell'ente. Qui il ruolo dell'educatore del privato sociale, il suo valore aggiunto, consiste nel proporre una modalità di lavoro attenta ai bisogni delle famiglie che cambiano, sia come utenti, sia nel tempo, e ad apportare le conseguenti modifiche a stili di lavoro ormai consueti e non più messi in discussione. Anche attraverso l'individuazione dei bisogni formativi e l'organizzazione di percorsi *ad hoc*, per esempio quello sull'osservazione finalizzato alla riorganizzazione degli spazi, gestito in collaborazione con l'Università di Torino, nello specifico dalla professoressa Paola Molina.

Un valore che è sicuramente una caratteristica di *Educazione Progetto* è quello della proposta di interventi integrati con gli attori coinvolti: utenti, realtà del territorio, funzionari e amministratori locali. In questo modo consideriamo la realtà locale in cui andiamo a operare non come "preda" da aggiudicarci per un certo lasso

di tempo, alla quale imporre modalità che non le sono consone, ma come sfondo col quale integrarci e lavorare per una crescita autonoma, che crea capitale sociale duraturo nel tempo per le famiglie e per il territorio, al di là della nostra temporanea presenza.

Consideriamo ogni territorio in cui opereremo come la culla di un patrimonio da valorizzare, in cui sono presenti saperi, pratiche e competenze per lo sviluppo della comunità.

Valorizzare il capitale sociale vuol dire liberare nuove energie sui territori, produrre visioni sociali articolate, prefigurare nuove possibili progettualità, che crescono e rimangono nel territorio, indipendentemente da quanto tempo vi rimaniamo. In questo senso l'investimento a cui facciamo riferimento rappresenta un processo in grado di generare risorse utili anche per costruire e generare servizi innovativi.

Quali sono le competenze degli operatori?

Venendo nello specifico alle competenze professionali, dalla nostra relazione emerge che l'operatore del privato sociale deve avere una formazione di base richiesta dai capitolati dei servizi che si vanno a gestire, costituita da:

- diploma superiore in discipline educative;
- qualifica post-diploma di educatore prima infanzia;
- qualifica post-diploma di educatore professionale;
- laurea in discipline pedagogiche, psicologiche, sociali ed equipollenti.

L'operatore deve inoltre possedere un variegato patrimonio di competenze che lo

mettano in grado di svolgere le funzioni prefigurate. Tali competenze possono essere così riassunte:

- mettere in grado la cooperativa per cui opera di essere interlocutrice attiva nel processo gestionale e non solo esecutrice di servizi;
- sposare la logica dell'elaborazione continua dei dati di esperienza che quotidianamente la realtà lavorativa fornisce;
- individuare il bisogno formativo esistente in un servizio, segnalarlo ed eventualmente avere un ruolo nello stilare i percorsi formativi necessari;
- lavorare oltre che con gli utenti dei servizi anche con gli altri attori coinvolti, le realtà del territorio, gli amministratori;
- prefigurare nuove possibili progettualità per i territori in cui opera;
- prefigurare nuovi orizzonti di intervento per la cooperativa in cui opera.

Spesso l'operatore del privato sociale si trova a lavorare fianco a fianco con operatori pubblici, con i quali condivide le problematiche gestionali quotidiane e l'elaborazione di prospettive sul servizio stesso, ma dai quali a volte si differenzia per l'investimento messo in campo, probabilmente a causa delle diverse prospettive: per l'operatore di privato sociale è sempre presente il concetto di "verifica del lavoro svolto", dettato non solo dalle regole insite negli appalti, ma anche dalla consapevolezza che l'utente sa e distingue ciò che è pubblico da ciò che è privato, fosse anch'esso "sociale".

Riuscire a costruire una dimensione di omogeneità tra gli operatori, senza distinguere tra privato sociale e pubblico, attribuisce maggiore efficacia al lavoro svolto e quindi migliora la qualità del servizio. Ricordiamo inoltre che un dato di dif-

ferenza sostanziale nella gestione di un servizio fra pubblico e privato sociale si individua nella continuità di erogazione del servizio. Mentre, infatti, il rapporto con l'utenza è impostato, come in un qualsiasi altro servizio educativo, sulla continuità e sul piano della committenza, al contrario la necessità di partecipare a bandi, di seguire tempi dettati dai progetti, dai rinnovi elargiti a suon di settimane, porta a impostare il lavoro in modo ben definito e delimitato. Si rende, inoltre, necessario far presente ai frequentatori che il servizio, in fase di rinnovo del bando, potrebbe non essere più aperto. Questo inconveniente potrebbe far pensare agli utenti di essere cittadini di serie B rispetto ai frequentatori dei servizi comunali, in quanto non è loro garantita la continuità.

La formazione

La mancanza di fondi che colpisce gli enti affidatari dei servizi si riversa in misura ancora maggiore sulla realtà del privato sociale, costituendo un problema non solo quantitativo dei fondi erogati, ma legato anche ai tempi di pagamento delle commesse, che spesso non permettono investimenti per il futuro.

Riteniamo che la formazione debba nascere dalle esigenze degli operatori che lavorano nel servizio, appartenenti sia al privato sociale che al pubblico (nel caso coesistano le due dimensioni). Questo processo necessita tempo di maturazione, ma spesso la durata degli appalti non lo consente o lo consente solo parzialmente. Nel biennio di gestione in Valle di Susa siamo riuscite ad avviare un percorso specifico, finanziato in parti uguali da *Educazione Progetto* e dalla Comunità Montana e con

l'appoggio dell'Università di Torino, su un obiettivo specifico – l'organizzazione degli spazi – attraverso una metodologia di lavoro – l'osservazione oggettivante.

In generale, per quanto riguarda l'aggiornamento e la formazione, la cooperativa investe su percorsi centrati sul ruolo del cooperatore, a cui si riferiscono molte delle competenze sopra elencate, e che hanno come fulcro il condividere con il gruppo l'elaborazione dell'esperienza, l'attribuire al servizio spazi e tempi di discussione comune .

Per la formazione di base ci si avvale anche dei percorsi tradizionali proposti a livello cittadino e provinciale.

TRACCE DI NIDO NEL TERRITORIO

IL PROGETTO EDUCATIVO DEGLI ASILI NIDO DI COSSATO,
VALLEMOSSO E VIGLIANO BIELLESE

Patrizia Brunazzo

Comune di Vigliano Biellese

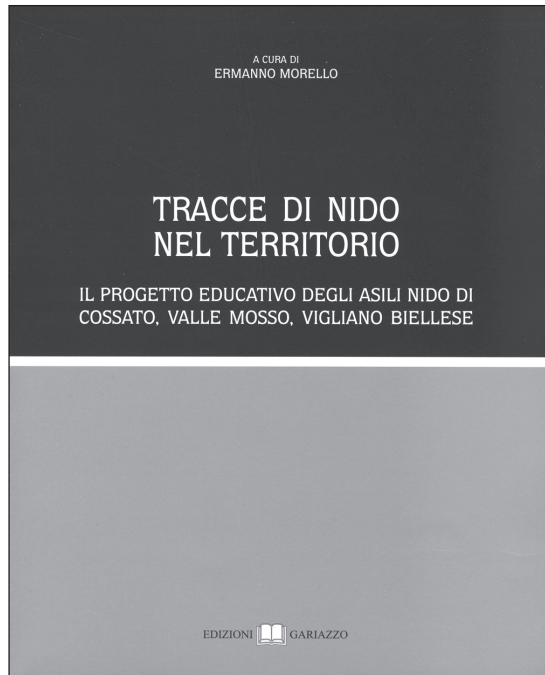
Il libro che presentiamo in questa occasione, *Tracce di nido nel territorio*, è il risultato di un lungo percorso di formazione centrato sui temi del lavoro in équipe e della verifica del progetto educativo, che ha coinvolto il personale degli asili nido di Cossato, Valle Mosso e Vigliano Biellese.

La formazione di questi tre nidi è organizzata collettivamente dal 1981, in quanto fanno parte tutti dello stesso territorio: il nido di Cossato accoglie 54 bambini con un gruppo educativo di 9 persone, Valle Mosso accoglie un gruppo di 24 bambini con 4 educatrici, mentre a Vigliano Biellese frequentano 30 bambini seguiti da 5 educatrici.

La presenza contemporanea del personale di servizi attivi in comuni diversi ha permesso una riflessione approfondita e ricca, grazie alla possibilità di confrontare esperienze e scelte differenti.

La ricchezza e le differenti storie dei nostri servizi ha portato all'elaborazione dei punti in comune nel creare i fondamen-

ti del progetto educativo; tale progetto è stato scritto a più mani in un unico documento. All'interno del volume sono stati affrontati i punti fondamentali: nella prima parte sono state descritte le idee di fondo e i valori che ispirano il progetto; nella seconda sono illustrate le scelte di metodo, con le strategie operative e



le motivazioni educative che le ispirano; la terza e la quarta sono dedicate alle soluzioni organizzative che permettono il funzionamento quotidiano del nido, con la descrizione dei vari tipi di attività che vi si svolgono; l'ultima contiene la descrizione del funzionamento dell'équipe educativa, il vero cuore e cervello che sovrintende all'intero sistema, elaborando il progetto stesso e mantenendo vivo il rapporto con le famiglie e il territorio.

Gli assessori dei comuni coinvolti, che hanno creduto in questo progetto, alla fine del percorso si sono espressi in questo modo: "Ci vuole tempo, impegno e fatica per questo nobile lavoro. Conoscerlo meglio aiuta a riflettere ancora e più profondamente sul mondo che vogliamo per i nostri bambini, e per noi stessi. Le educatrici dei nostri asili nido, con il supporto del formatore Ermanno Morello, hanno provato a raccontarcelo. Il loro è un percorso in cui la preparazione si lega saldamente all'esperienza. Rimane un mistero, tuttavia, l'origine del loro entusiasmo della loro energia e della voglia di fare che dopo anni di lavoro non solo non si affievoliscono, ma appaiono rinvigorirsi... Ci aiuterà a svelarlo la lettura del libro?"

Il volume è stato pubblicato e presentato nel mese di ottobre 2005 presso il Teatro "Erios" di Vigliano Biellese. In quella occasione abbiamo deciso di non parlare del percorso effettuato ma piuttosto di soffermarci sulle emozioni provate nel realiz-

Con il contributo dei Comuni di
Cossato - Valle Mosso - Vigliano Biellese
e della Comunità Montana delle Prealpi Biellesi

Con il patrocinio della Provincia di Biella

Progetto elaborato e realizzato nel corso di formazione 2002-2004
condotto da Ermanno Morello, iniziativa dei Comuni di Cossato, Valle Mosso e
Vigliano Biellese rivolta al personale educativo degli asili nido comunali

Testi:

Silvana Baroni	Educatrice Asilo Nido Comunale di Cossato
Maria Emilia Basile	Educatrice Asilo Nido Comunale di Vigliano Biellese
Cinzia Berbecoli	Educatrice Asilo Nido Comunale di Cossato
Luisella Bertoncini	Educatrice Asilo Nido Comunale di Vigliano Biellese
Silvia Bonardi	Educatrice Asilo Nido Comunale di Cossato
Patrizia Brunazzo	Educatrice con mansioni di coordinamento Asilo Nido Comunale di Vigliano Biellese
Anna Calabrò	Educatrice Asilo Nido Comunale di Valle Mosso
Vanda Cappa	Educatrice Asilo Nido Comunale di Vigliano Biellese
Enrica Carta Fornon	Educatrice Asilo Nido Comunale di Valle Mosso
Annalisa Chiorino	Educatrice Asilo Nido Comunale di Vigliano Biellese
Alessandra Ciocca Vasino	Educatrice Asilo Nido Comunale di Valle Mosso
Fiorella Cominato	Educatrice Asilo Nido Comunale di Cossato
Cristina Comeali	Educatrice Asilo Nido Comunale di Cossato
Elena Gibin	Educatrice Asilo Nido Comunale di Valle Mosso
Rosanna Lazzarin	Educatrice Asilo Nido Comunale di Cossato
Irde Lorenzonetto	Educatrice Asilo Nido Comunale di Vigliano Biellese
Gabriella Macchieraldo	Responsabile/coordinatrice Servizi Comune di Valle Mosso
Vanna Poletto	Educatrice Asilo Nido Comunale di Cossato
Manuela Porcu	Educatrice Asilo Nido Comunale di Valle Mosso
Carla Rivardo	Educatrice Asilo Nido Comunale di Cossato
Omella Segato	Educatrice Asilo Nido Comunale di Cossato
Alessandra Strona	Educatrice con mansioni di coordinamento Asilo Nido Comunale di Cossato

Si ringrazia per la collaborazione tutto il personale ausiliario

Grafica e stampa:
Tipografia Garlazzo Mario s.n.c.
Vigliano Biellese - Via Milano, 161

© 2005 Comuni di Cossato, Valle Mosso, Vigliano Biellese
Tutti i diritti riservati

zario, mostrando un video che raccoglie le interviste delle educatrici (per un loro elenco, si veda l'immagine sopra, che riporta la seconda pagina del volume) che hanno scritto a più mani questo libro.

Il video è stato realizzato dal regista Marco Di Castri ed è stato riproposto durante il convegno di Torino.

Desideriamo cogliere l'occasione per ringraziare il Comune di Torino e il Gruppo Nazionale Nidi per averci offerto l'opportunità di presentare la nostra esperienza di formazione.

© 2009 Gruppo Nazionale Nidi Infanzia
Viale dell'Industria
24052 Azzano San Paolo (BG)
tel. 035 534123
fax 035 534143
edjunior@edizionijunior.it
www.edizionijunior.com

Prima edizione: maggio 2009

Edizioni: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
2013 2012 2011 2010 2009

Questo volume è stato stampato presso
Pronto Stampa, Fara Gera D'Adda (BG)
Stampato in Italia – Printed in Italy

I quaderni del
Gruppo Nazionale Nidi Infanzia
Gruppo Territoriale Piemonte



Sede legale: Via Nobili 9, 42100 Reggio Emilia - C.F. 91020970355

Segreteria: Viale dell'Industria, 24052 Azzano San Paolo (BG)

tel. 035 534123 - fax 035 534143

www.grupponidiinfanzia.it

info@grupponidiinfanzia.it